

# PENALIZACIÓN JUVENIL SELECTIVA, PRÁCTICAS EDUCATIVAS Y ESTADOS GUERREROS

por Osvaldo Agustín Marcón\*

## I. El objeto del artículo en clave punitiva

En gran parte del mundo, y particularmente en la República Argentina, algunas discusiones tomaron nuevas formas hace más de dos décadas, cuando la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (CIDN) fue emplazada como marco regulador de las políticas públicas para las infancias<sup>1</sup> (y parte de las juventudes). Distintas ideas pasaron a ser consideradas anacrónicas frente a otras, ahora novedosas. En dicho contexto cobra centralidad el esfuerzo por proporcionar a todo niño un tratamiento estatal no violatorio de garantías constitucionalmente consagradas, posición que es acompañada por diversos colectivos profesionales pues excede ampliamente lo estrictamente jurídico para constituirse en dimensión política, ética y teórica.

Corrientemente, cuando se recuerda lo que podríamos denominar la lógica previa a la CIDN, el énfasis aparece en las intervenciones que judicializaban tanto al niño en situación de riesgo<sup>2</sup> como al niño que, estando o no en dicha situación, protagonizaba hechos penalmente tipificados (delitos). Ya desde las dos primeras décadas del siglo XX esta cuestión es considerada un problema en Argentina e, inclusive actualmente, con el beneficio que proporciona la perspectiva histórica, se discute la relación de dicha problematización con el impacto que produjo el caso del niño Santos Cayetano Godino, alias “el petiso orejudo”

---

\* Profesor e Investigador de la Universidad Nacional del Litoral y la Universidad Adventista del Plata, Argentina. E-mail: omarcon@arnet.com.ar.

<sup>1</sup> Por razones de orden práctico, utilizaremos indistintamente y de modo imbricado las categorías niñez y juventud. La primera porque es la dominante en el campo jurídico indefectiblemente implicado en la reflexión, y la segunda porque constituye el conjunto etéreo dominante en este artículo.

<sup>2</sup> Esta expresión admite una extensa discusión que aquí no se abordará pues dispersaría demasiado el objeto del trabajo. Se la toma entonces en su sentido más corriente, como sinónimo de “niños en situación de calle” u otras expresiones similares.

(Zapiola 2006), retratado como responsable de hechos particularmente atroces que en la mayoría de los casos tuvieron como víctimas a sus pares (niños).

En este contexto, exponiendo legalmente la pretensión de proteger a los sectores infantiles socialmente vulnerados, el Estado promovía acciones denominadas tutelares (o de protección) que llevaba adelante haciendo uso de su fuerza, legitimado por un imaginario social que mezclaba su preocupación por proteger lo tierno de estos niños con evidentes niveles de preocupación ante la amenaza que estos sujetos inesperados significaban socialmente. Generaba así un esquema de funcionamiento tutelar-represivo pues el primer componente (tutelar) adquiría un carácter residual frente el segundo (represivo) que ganaba en omnipotencia. Tanto los niños pensados como objeto de compasión por su situación social como aquellos que cometían delitos eran tratados de igual manera, aún cuando no tuvieran la entidad violenta que se atribuye a Godino. Como consecuencia esta lógica fomentó cierta re-victimización centrada en distintas formas y grados de privación de la libertad ambulatoria, tendencia que tomó forma material específica en instituciones de internación conocidas como asilos, orfanatos o institutos, entre otras denominaciones. Así se configuró la mencionada matriz de pensamiento denominada “compasiva-represiva” (García Méndez 2006: 1), caracterizada por la combinación de una pretendida protección que en su aplicación mutaba en reprimenda social. Como venimos diciendo, según diversas interpretaciones este carácter represivo no era un defecto que aparecía en la implementación sino que estaba presente ya en la concepción originaria de dicho ideario. Pensado desde la lógica propuesta por Foucault podríamos decir que aquel formato de intervención expresó formas del panoptismo entendido como “...uno de los rasgos característicos de nuestra sociedad: una forma que se ejerce sobre los individuos a la manera de vigilancia individual y continua, como control de castigo y recompensa y como corrección, es decir, como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas normas” (Foucault 1980: 117).

Se advierte que ante esta expresión de la cuestión social, o dicho de otro modo, ante la sociedad expresando “el enigma de su cohesión” (Castel 2004: 20) a través de la niñez socialmente excluida, el Estado reaccionaba con fuerza, incluyendo centralmente sus recursos judiciales. Ya avanzado el siglo XX, la lógica de la CIDN propone en cambio en Argentina (desde 1990 en adelante), retirar dicha fuerza aplicada sobre la exclusión social para, en su lugar, impulsar la intervención a través de políticas sociales. Tal estrategia está particularmente referida a la situación de niños que expresan la mencionada problemática de cohesión social sin llegar a exteriorizar actos penalmente tipificados. Pero para aquellos infantes (de unas edades y otras condiciones legalmente establecidas)

que cometen delitos, aún formando parte de la misma expresión social, la reacción estatal es otra. Vemos que la actitud cambia cuando “ante el abandono del que son víctimas sectores infantiles el acento se coloca en la peligrosidad social” (Guemureman 2002: 171), es decir que ese niño vulnerado, cuando desarrolla formas de adaptación que violan el orden jurídico establecido por sectores sociales a los que usualmente no pertenece, provoca miedo. Se construye en sujeto específico de intervención considerándose la punibilidad como factor decisivo, por lo que algunas de sus eventuales conductas pueden ser categorizadas como penales<sup>3</sup>. Actualmente unas edades particulares y unos hechos específicos, en condiciones también especiales, harán que el niño pueda ser penalizado, pero para ello debe garantizársele un proceso judicial justo, lo que equivale a decir adecuado según las garantías constitucionalmente vigentes para los adultos.

Esta posibilidad de garantizar un juicio justo al niño que se presume cometió delito constituye un indiscutible avance en términos de la construcción de una sociedad más democrática. No obstante, con la producción de Gino Germani sabemos, ya hace varios años, que si bien tal proceso de pluralización se asienta en la modernización, también “encierra contradicciones intrínsecas que pueden en algunos casos impedir el surgimiento de regímenes democráticos, y en otros llevar a su destrucción” (Germani: 2). Por sí sola, entonces, la idea del juicio justo no garantiza profundos avances sino que requiere de robustas discusiones inherentes a la institucionalidad pública en la cual dicha idea encuentra su lugar. Como sabemos, el señorío de la lógica sancionatoria requiere, para subsistir y desarrollarse, del ejercicio de la fuerza que existe en la cúspide de la organización social, es decir que requiere del Estado como meta-institución en cuya construcción participa decisivamente la potestad de ejercer la violencia legítimamente.

Cabe señalar que en los últimos años vienen escuchándose, en Argentina, voces como la de la investigadora Mary Beloff (2010), orientadas hacia una profunda autocrítica teórica y doctrinaria. Esta revisión, compleja y consistente, identifica distintas deformaciones en este proceso, pero coloca particular énfasis en la penalización de la interpretación doctrinaria sobre la CIDN. Dicho de otro modo, la autora sostiene que se han desarrollado más iniciativas centradas en un artículo (el número cuarenta) del instrumento jurídico, vinculado al niño protagonista de hechos penales, que en los restantes cincuenta y cuatro, atravesados por la preocupación preventiva, es decir por el tratamiento del niño para que —entre otras cosas— no cometa delito. En este marco, criticado por Beloff, se dan las referidas relaciones de poder.

<sup>3</sup> En Argentina esta es una tendencia con importantes antecedentes historiográficos, retratados para el período 1890-1940 por Scarzanella (2003).

## II. El reproche social como preocupación teórica

Con referencia a este tipo de ejercicio violento, es decir a la imposición de sanciones ante aquellos que han transgredido la norma jurídica, ya es clásica la distinción entre retribucionistas y utilitaristas al momento de discutir el sentido sociopolítico de la pena. Mientras que para los primeros el castigo debe “ser retribuido por el hecho de ser merecido...” para los segundos el sentido aparece “en base a su finalidad primordial de erigirse en un medio a la vez terapéutico y educativo” (Marí 1983: 83).

La cuestión promovió importantes desarrollos teóricos e inclusive la constitución de disciplinas específicas, como es el caso de la criminología. Claro está que todas las formas de organización social debieron afrontar la necesidad de reprochar algunas de las conductas sociales, en defensa del ethos dominante para cada época. No obstante el desarrollo de los referidos saberes, en tanto disciplinas científicas, tienen su lugar en la Modernidad. Se identifica corrientemente como referente de la Escuela Clásica a Cesare Beccaria (1738-1794), evidentemente influenciado por la preocupación contractualista. El hombre, sostenía Beccaria, debe ser juzgado por haber violado el acuerdo originario que permite la vida en sociedad, y la sanción prevista debería guardar relación con el tipo de delito. Se advierte en este pensador cierta preocupación económica pues, según entiende, el potencial delincuente debería advertir que el daño a recibir debería ser superior al beneficio que le proporcionaría el delito. Esto tendría un carácter socialmente disuasivo al que contribuye el surgimiento de la institución carcelaria, entre los siglos XVII y XIX, en el marco de las profundas transformaciones sociales de la época, dimensión estudiada en profundidad por Michel Foucault, quien provocó un giro importante al centrar la mirada en los instrumentos del sistema penal. Vigilancia, sanción y examen fueron los instrumentos señalados como específicamente destinados al disciplinamiento de los sujetos. El control sobre los cuerpos, hábitos, actividades, etc., es detectado como constitutivo de la matriz disciplinar.

Pero así como Beccaria prestó atención a los delitos y sus tipificaciones, el positivismo, antes que Foucault introdujera sus aportes, centró su preocupación en la cuestión causal. El objeto de estudio se construye en torno al delincuente, al estudio de su conducta y a la búsqueda de sus causas. La producción del italiano Lombroso se destaca dentro de este enfoque, y en particular la idea de delincuente nato. Con esta denominación intentaba defender la existencia de un tipo de persona que en sí misma, por su constitución orgánica y moral, está predestinada a comportarse delinencialmente. Esta construcción se relaciona,

por estar dentro de la lógica positivista, con la aplicación de medios de investigación provenientes de las ciencias naturales, base que actualmente ya se considera errónea. Esta cuestión llevó por caminos metodológicos errados, como por ejemplo el estudio centrado en sujetos ya alojados en cárceles sin tener en cuenta el carácter selectivo de estas instituciones.

En el contexto del denominado estructural-funcionalismo, Robert Merton postuló su hipótesis según la cual la conducta delictiva se debía a cuestiones que ocurren en la estructura social, y que involucran contradicciones entre la misma y la cultura dominante. En particular, aparece en su pensamiento la relación entre la posición del sujeto y las expectativas socialmente entronizadas. La resolución de esta relación es la que promueve las conductas delictivas. Pero no sólo Merton reaccionó ante los postulados positivistas. En los años 60 y 70 se desarrolló la denominada Teoría del Etiquetamiento o Enfoque de la Reacción Social. Ella critica cierta ontología natural del delito que define unas conductas como delictivas sin problematizar las condiciones de dicha definición. Esta teoría pone en cuestión el carácter altamente selectivo del sistema penal que escoge a unos y deja libres a otros, con los efectos estigmatizantes que esto implica. Antes que reeducar la pena consolida identidades en torno a estas definiciones delictivas, construyendo aquello que dice pretender corregir. Entre sus máximos representantes se encuentra Howard Becker, particularmente con su trabajo “*Outsiders: hacia una sociología de la desviación*”.

Ante estas discusiones se vienen desarrollando tentativas de síntesis criminológica entre las que podemos contar, con particular fuerza, la denominada criminología crítica, en cuyo marco uno de los prominentes pensadores fue el italiano Alessandro Baratta. La producción desde esta perspectiva discurre sobre algunos ejes centrales. Por un lado, se busca reconocer la historiografía de los comportamientos disruptivos en relación con el orden jurídicamente vigente. Ergo, cobra centralidad la identificación de las relaciones de poder vigentes y sus complejas relaciones con las denominadas conductas delictivas, incluyendo una mirada crítica sobre la criminalización de los sectores populares, funcional a las referidas relaciones de poder.

Esta escueta descripción, claro está, no agota todas las tendencias posibles. La propia sociología jurídica alberga múltiples discusiones, y la denominada sociología de la desviación incluye muchas otras vertientes, además de la representada por el mencionado Howard Becker. La Escuela de Chicago, con su enfoque ecológico, fundada por Robert Park y con significativos exponentes en Shaw y McKay, es otra de las vertientes criminológicas, lo mismo que el propio funcionalismo sociológico con Talcott Parsons, o la teoría del conflicto de valores desarrollada por Edwin Shuterland, o la teoría de las subculturas de Albert Cohen.

Señalemos que ya en la década del 90, Consenso de Washington y globalización neoliberal mediante, crece con fuerza la denominada doctrina de la ventana rota, según la cual las sociedades deben actuar con fuerza sobre los pequeños hechos o primeras causas, según se las denomina en la jerga policial y judicial. Uno de los primeros aportes para el desarrollo de este pensamiento fue asentado por los conservadores James Q. Wilson y George L. Kelling (1982). La expresión más difundida de esta doctrina fue la política denominada Tolerancia cero, cuyos efectos fueron el crecimiento exponencial de la población carcelaria, con los efectos que muy bien ha estudiado Wacquant (2000).

### **III. Juventud, sanción y guerra**

En el aquí y ahora aparece expresado con robustez el axioma según el cual quienes sean considerados “peligrosos no serán tratados como ciudadanos sino que serán combatidos como enemigos” (Jakobs, citado en Daroqui 2009: 17). Y más aún, sorprende tomar conciencia de cómo actualmente desde algunos dispositivos, como por ejemplo el policial, estos sujetos sociales son colocados en la categoría de “delincuente-peligroso-conocido-irrecuperable” (Cepeda y otros 2009: 140). Así tratados, quedan definidos como enemigos definitivos con los que se entablan vínculos no deconstruibles, exentos de problematización alguna. La distancia intersubjetiva de los ciudadanos corrientes para con ellos se reproduce geométricamente por lo que, en ese espacio intersubjetivo, no ha de conocerse otra cosa que lo que a través de esa distancia puede verse: amenazantes uniformes policiales a un lado, progresivamente más militarizados y, al otro, trajes de pobres progresivamente más peligrosos.

Tal idea de confrontación, de lucha armada contra quienes son identificados como partes en estado de guerra, campea con mucha indolencia en el imaginario social (Daroqui 2009). Diversas son las expresiones que dan cuenta de esta “falta de dolor” por lo que se reproduce ese modo de relación social. La indiferencia subjetiva es puesta en palabras en diversas ocasiones, incluyendo el modo en que los distintos medios de comunicación social lo traducen para la escenificación. No es raro, entonces, advertir que la referencia obligada es el denominado “combate del delito” (Motto 2009), expresión en la que se condensan miedos, odios, acciones y reacciones llegando al exceso de diferenciar “entre las ‘muertes justas’ y las ‘muertes injustas’, los ‘bien muertos’ y los ‘muertos por error’” (Calzado y Maggio 2009: 100), categorización que pone en evidencia los extremos a los que ha llegado la discriminación desde la óptica del derecho a la vida. Unos pueden ser justamente muertos mientras que en otros

esa muerte puede ser injusta. Matar es una opción lisa y llana. Quitarle la vida a una persona puede resultar justo o injusto, discusión que reformatea debates inherentes a, por ejemplo, la pena de muerte.

En este contexto la discusión ensancha toda su fuerza en la construcción de estos dos caminos: los “niños pobres” deben ser objeto de las políticas sociales y los “niños delincuentes” deben ser objeto de la intervención penal. Estas dos tendencias simultáneamente resisten, con cierta nitidez, toda posibilidad de bifurcación conceptual que, de darse, sería compatible con cierta complejidad causal. Por ejemplo, casi no se piensa en términos de “niños en situación de pobreza” como tampoco se admite que, en realidad, el camino penal también está generalmente referido a “niños en situación de pobreza”, marco en el que adquiere relevancia la autocrítica de Mary Beloff. Al respecto recordemos que la mayor parte de los actores del sistema dicen corrientemente saber que el sistema judicial capta mayoritariamente a niños pobres<sup>4</sup> pero, sin embargo esto no se plasma en las distintas conceptualizaciones. No se admite, entonces, que así dadas las cosas se discute respecto de una abstracción —los “jóvenes delincuentes”— sin que tenga lugar la problematización de la misma para reconocerlos, reiterando el ejemplo utilizado, como “jóvenes en situación de pobreza”. Y más aún: ni siquiera suelen tenerse presentes, desde este campo de trabajo, los importantes debates relacionados con la lógica penal aplicada sobre adultos. Así, por ejemplo, la noción de “criminalización en el ámbito previo” (Paz 2007), importante esfuerzo por restringir la tendencia a la expansión penal sobre la población adulta, pocas veces es incorporada a este debate. Por el contrario, y paradójicamente, crece el señorío de importantes componentes penales reeditados en relación a sujetos menores de edad, mientras que esos mismos componentes ya están siendo discutidos en campos en los que llevan siglos de aplicación (sobre la población adulta).

Ahora bien, podríamos enriquecer la mirada teniendo presente algunas relaciones subyacentes, bajo el supuesto de que el fortalecimiento de lo sancionatorio como recurso que busca alentar unas conductas y desalentar otras es una función de estados orientados por lógicas guerreras, y con sociedades civiles en sintonía con dichas matrices de funcionamiento. Por momentos estas lógicas guerreras adquieren sentidos altamente metafóricos pero por otros la metáfora cede y se acerca más a “estados de guerra” (Daroqui 2009) en los que el ejercicio de la violencia es más liso y llano, como versión edulcorada de ciertas formas beligerantes. Aceptamos de antemano que la pena es una expresión de lo

---

<sup>4</sup> Omitimos aquí la discusión referida a la conveniencia de utilizar la categoría conceptual “pobre” u otras tales como “excluidos” o “desafiliados”, pues nos alejaría de nuestro objeto.

punitivo en el campo específicamente jurídico, pero no refiriéndonos necesariamente a estados en los cuales tal carácter beligerante constituye, en cierta medida, su razón de ser (como por ejemplo los estados imperiales) sino también a aquellos que aunque más no sea desde una lógica periférica estrictamente defensiva, se ven empujados a militarizar el imaginario social de su población. En este sentido distintos autores han estudiado la relación entre la guerra y la constitución del Estado (Almond 2001) advirtiendo cómo la primera ha motorizado al segundo, particularmente en los casos europeos. Y vemos, en nuestro objeto de estudio, cómo la construcción de la delincuencia juvenil promueve metamorfosis en ese Estado para que responda ante dicha conmoción social.

Parafraseando a Michel Kokoreff (2010), digamos que el propio Estado se ha instituido en generador de demanda de seguridad porque esto, en parte, contribuye a sanear sus alicaídas arcas de legitimidad social. Para este sociólogo francés, la ineficacia de las políticas de seguridad es funcional pues asegura la continuidad y profundización de la exigencia de seguridad, dinamizando las conductas sociales que se observan cotidianamente. Entendemos que en tales contextos sociales, con estados expansivos en relación a sus pares, se promueven prácticas rigurosas que ubican el castigo como última ratio en sus lógicas de pensamiento. Y que tienden a transformar su orden interno hacia formas de rigor que impregnan progresivamente los intersticios de la organización social. Ya Montesquieu (citado en Garland 2006: 88) sostenía que “la severidad del castigo es más acorde con los gobiernos despóticos, cuyo principio es el terror, que con una monarquía o una república, cuyo venero son el honor y la virtud”. Así podemos entonces suponer la existencia de algunas relaciones entre la intencionalidad implícita en toda práctica asentada en la sanción antes que en procesos de acuerdo asentados en la palabra en medio de los cuales la sanción, si llegara a existir, podría ocupar espacios ubicados en los márgenes del pensamiento.

En este trabajo no nos proponemos demostrar la existencia de regularidades de carácter universal. Ni siquiera aspiramos a establecer leyes de tendencia (Sartori 1994) sino que —apenas— mencionamos algunos sugerentes puntos de contacto entre prácticas sancionatorias y perfiles del orden civilizatorio. Se trata de coincidencias que entendemos son de orden no consciente, construidas allí donde el Estado ejerce su poderío con intencionalidades más o menos explícitas, más o menos buscadas. Al respecto cabe tener presente cuán paradójico resulta que, en definitiva, “el reconocimiento de la violencia simbólica monopolizada por el Estado tenga como origen el desconocimiento de sus razones” (Moreira 2001: 142). No se trata del desconocimiento en cuanto desacato ante la autoridad sino en el sentido de no conocimiento, es decir de fundamento



místico en la significación que le diera Derrida, para quien en definitiva “... la operación que consiste en fundar, inaugurar, justificar el derecho, hacer la ley, consistiría en un golpe de fuerza, en una violencia realizativa y por tanto interpretativa, que no es justa o injusta en sí misma” (Derrida 1994: 33). No hay Estado porque cada ciudadano conoce y tiene presente las razones por las cuales debió ser construido y ni siquiera por qué opera día a día. Simple o místicamente está allí, se le reconoce poder pues nace de la fuerza y la encarna, la corporiza, hace que sea visible a través de sus distintas expresiones.

A tal efecto incluimos a continuación, ilustrativamente, algunas co-relaciones entre prácticas educativas promovidas por unos pueblos, por un lado, con el perfil más o menos guerrero de esos pueblos o estados, según cada caso. No pretendemos extrapolar dichas relaciones al presente sino tenerlas presentes como significativo abono para la reflexión ante los complejos procesos históricos y estructurales. Vale, a tal efecto, recordar el axioma según el cual “para forjar un ciudadano se parte de un niño (...) que es fundamentalmente inocencia y fragilidad” (Lewkowicz 2004: 109), y que entonces puede el Estado hacer de tal categoría un ciudadano en el sentido que actualmente reconocemos para tal término, o bien un guerrero dispuesto a dar su vida por lo estatalmente impuesto. No como lo hicieron espartanos, atenienses, aztecas o guaraníes, pues sus historias no se pueden repetir, pero sí mediante reformulaciones que encuentren puntos de coincidencia con aspectos de aquellas culturas. En tal sentido sabemos que “el Estado debe considerarse un agente educador” (Nassif 1958: 253) pero también que si bien “la autodefensa no constituye la única causa de la intervención estatal en materia educativa” (Nassif 1958: 253), ésta forma parte de sus motivaciones aún cuando dicha preocupación por la preservación no sea necesariamente militar sino también cultural, lo que expresaría una intencionalidad política.

#### **IV. Rigor educativo y generación de soldadescas**

Las diferencias entre Esparta y Atenas dentro del mundo griego han sido objeto de importantes estudios aún vigentes. Si bien ambas polis integraban la Antigua Grecia, tenían distintas prácticas educativas, lo que sugiere, por un lado, los diferentes lugares ocupados por ellas, y por otro una correlación entre tales posiciones y la intencionalidad política de la referida cotidianeidad pedagógica. Como sabemos, Esparta desarrolló una estructura social particularmente estanca, dividida en distintas categorías: los iguales (ciudadanos plenos y dominantes), los periecos (especie de ciudadanos de segunda clase que no po-

dían integrar el ejército) y los ilotas (reducidos a condiciones de semiesclavitud). La buena educación de los espartanos (iguales) consistía en una adecuada formación para su desempeño en el ejército. Ya desde los siete años tanto varones como mujeres comenzaban su preparación, especialmente física y a cargo del Estado. “Los espartanos educaban a los niños para el Estado y por el Estado” (Weimer 1961: 7) y a tal fin el énfasis estaba puesto en el desarrollo de habilidades con las armas como así también la preparación en carreras, salto, etc. Trataban con desprecio las bellas artes por su inutilidad para la guerra, aunque de la música formaban en aquella de carácter marcial, pues la pensaban para atemorizar al enemigo. Cronológicamente, las jóvenes pasaban luego a ser preparadas como futuras madres de soldados. Para los varones seguía una formación de varios años que incluía temporadas de vida en soledad en zonas alejadas, lo que conllevaba la obligación de dar muerte al menos a un ilota. Recién luego, aproximadamente entre los 20 y los 30 años de edad, pasaban a ser parte del ejército y allí continuaban su desarrollo militar. Con posterioridad a este lapso eran considerados adultos y podían desempeñar cargos estatales hasta convertirse en sexagenarios. Se advierte así la presencia de un Estado particularmente fuerte con ciudadanos notoriamente débiles en cuanto tales, sometidos a los referidos intereses estatales que transformaban la polis en un enorme acantonamiento militar.

La bibliografía especializada informa también que al joven, en un momento de su desarrollo, le cambiaban la túnica que portaba por un simple manto que le serviría para todo el año, y utilizaba dormitorios colectivos contruidos sobre cañas y alimentación tan limitada como descuidada en su calidad. La higienización personal se reducía a frotamientos con aceites en días especiales. Ante conductas consideradas incorrectas, aún cuando lo fueran levemente, sufrían crueles azotes. Se cree que fue Licurgo (880 a.C.), célebre legislador ateniense, quien formuló el orden legal espartano incluyendo estas duras prácticas educativas. Se “propuso hacer de los lacedemonios un pueblo guerrero, imprimiendo en sus instituciones un sello de áspera austeridad, y excluyendo la íntima comunicación aun con los otros pueblos de la familia helénica” (Ruiz Amado 1949: 38). A él se atribuye la creación del rol de paedónomo, alta magistratura encargada a un ciudadano que implicaba importantes facultades para controlar a los niños, vigilarlos y castigarlos si fuera necesario. Es muy gráfico informar que a estos magistrados secundaban jóvenes con látigos abocados a la tarea de aplicar las reprimendas físicas que consideraran pertinentes. Inclusive si el paedónomo no estuviera presente, cualquier ciudadano disponía de facultades como para imponer los correctivos físicos que considerara necesarios. Vemos entonces que el respeto entendido como obediencia ciega a las autoridades superiores gobernaba las prácticas pedagógicas, en concordancia con la

preocupación por formar guerreros altamente eficaces. Ilustra muy bien Ruiz Amado (1949: 38) cuando expresa: “hacíanlos dormir sobre una cama de junco, que ellos mismos recogían en las riberas del Eurotas; se les sustentaba con manjares groseros y escasos, vestían un traje ligero, con los pies descalzos y la cabeza descubierta; bañábanse aun en invierno con agua fría, y se los castigaba con rigor por sus faltas. En las fiestas de Diana eran azotados, y recibía el premio el que toleraba sin inmutarse más recios golpes. La carrera, la equitación, el pugilato y manejo de las armas, eran sus ejercicios cotidianos”. Tal estrategia pedagógica, acorde con la necesidad de formar guerreros, era coherente con el desarrollo de Esparta. La ciudad creció basada en una constante tendencia expansionista, de sometimiento de los pueblos vecinos por vía de las guerras. Casi imbatibles en el plano militar terrestre, los espartanos llegaron a derrotar ejércitos numéricamente superiores, lo que pone en evidencia, nuevamente, la eficacia de su estrategia formativa estrictamente orientada al desarrollo de hombres tan obedientes como letales en el uso de las armas. Las técnicas cotidianamente aplicadas se caracterizaban por el rigor pero más aún por la imposibilidad de poner en duda la legitimidad de dicha dureza.

La educación ateniense, por su parte, pareciera mostrar otra intencionalidad estatal. Atenas se constituyó progresivamente en el eje político de una amplia zona geográfica (la Península del Ática). Si bien es famoso el sistema democrático logrado por Atenas, también es conocida su vigencia a partir de la división social entre hombres libres y esclavos que imperaba en la época. Los distintos textos ofrecen indicios de que así como Esparta depositaba sus energías en la expansión y el sometimiento de pueblos vecinos, Atenas centraba sus esfuerzos en lograr sistemas de gobierno que permitieran superar los conflictos internos. Pareciera que Esparta estuvo caracterizada por un fuerte Estado en detrimento de sus ciudadanos, firmemente obedientes, mientras que Atenas aparece determinada por formas más distributivas del poder.

La educación de los niños en Atenas (las niñas ocupaban un segundo plano, esencialmente doméstico) priorizaba la formación en humanidades y, aunque también la formación deportiva era significativa, ésta no se orientaba a las habilidades guerreras como en el caso de Esparta. Recién a los 18 años el Estado se ocupaba de su formación militar y político-administrativa, lo que pone en evidencia una orientación pedagógica radicalmente distinta. Particular atención dedicaban al desarrollo de la lectura, escritura y música. Con la progresiva superación de los conflictos internos y el desarrollo del sistema democrático, esta tendencia fue adquiriendo aún más importancia, incluyendo la preocupación por la formación en oratoria. Algunos datos de la estrategia educativa permiten inferir el substrato ideológico subyacente. Así encontramos la no obli-

gatoriedad de la asistencia a clase. El protagonismo paterno era notorio: el Estado le otorgaba total libertad para llevar adelante este proceso formativo hasta el momento del ingreso del joven al ejército. Antes de cumplir los siete años el niño aprendía tradiciones y mitología junto a su madre (y nodriza). Algunas investigaciones informan que la lectura se practicaba en alta voz, lo que subraya aquella preocupación por la oratoria, coherente con una organización social en la cual la lucha armada no aparece como recurso central sino que la centralidad está ocupada por el ejercicio de la actividad política. La capacidad de persuasión por esta vía era objeto de gran atención. La capacidad de recordar segmentos poéticos que ganaban progresivamente en extensión es también reconocida como parte de la estrategia pedagógica. Obviamente esto era acompañado por el aprendizaje de la escritura como así también de la aritmética<sup>5</sup>. Más adelante, superada esta etapa educativa, los jóvenes que aspiraban a la condición de dirigentes políticos contaban con la conducción pedagógica de los sofistas. La tarea de éstos era itinerante y se caracterizaban por una importante personalidad que impactaba a los educandos. Avanzaban sobre temas de geometría, física, astronomía, medicina, artes y técnicas, profundizando muy especialmente en filosofía y las habilidades oratorias. Se advierte, aún cuando la posibilidad del castigo corporal no estaba excluido en el contexto de la paideia, una estrategia radicalmente diferente a la desarrollada por Esparta. Pero se puede colegir, también, que este camino elegido para la formación de los más jóvenes tiene estrecha relación para con el orden social que intentan construir, asentado sobre la política como substancia central en la organización de la polis. Reconocían, claro está, la posibilidad de la guerra pero no la pensaban como un estado de cosas permanente sino como un estado de excepción.

Podemos correr la mirada hacia América para discurrir en relación a prácticas educativas de aztecas y guaraníes, siempre subrayando la pretensión de, apenas, aportar algunos datos para enriquecer la reflexión sin pretender establecer leyes de fondo o regularidades de ningún tipo. Elegimos a éstas para mantener cierto equilibrio argumental, a la par de los rasgos expuestos para espartanos y atenienses en la parte que precede en este artículo.

Existe coincidencia respecto del carácter expansivo de la civilización azteca con, inclusive, algunas similitudes en relación a Esparta. Sus protagonistas se

<sup>5</sup> “Comenzaba la enseñanza a los siete años con los elementos de lectura, escritura y aritmética, para pasar más tarde a la lectura de Homero, de Hesíodo y de los escritores de sentencias y fábulas. El aprender de memoria y el recitar las composiciones leídas tenía el valor de ser un gran ejercicio para llegar a adquirir una forma de expresión bella y selecta, a la cual se concedía la mayor importancia, al contrario de lo que ocurría en Esparta” (Weimer 1961: 9).

dieron una organización social altamente centralizada, estableciendo rígidamente conductas tan esperadas como exigidas. Dicha organización era entonces vertical, con el dominio de una aristocracia de sangre debajo de la cual se desarrollaban los señores de vasallos y, en la base, el pueblo obligado a trabajar para el Estado. Las instituciones jurídicas aztecas, como así también las políticas y las sociales, eran consecuentes con su régimen económico, basado en la propiedad común de la riqueza. Esto explica una evidente debilidad de lo que hoy conocemos como derecho civil dado que las relaciones de individuo a individuo eran sumamente limitadas. Esta colectividad tributaba a la referida estrategia expansionista de dicha civilización y, en dicho contexto, se advierte un importante fortalecimiento de lo que hoy reverenciaríamos como derecho penal, particularmente riguroso y sin atenuantes<sup>6</sup>. La inflexibilidad ante las conductas de cualquier sujeto tenía su expresión en el campo militar, conformando una totalidad coherentemente orientada hacia el logro de la obediencia. En concordancia con estas aspiraciones de dureza y austeridad, que en definitiva eran formas de promover guerreros eficaces, desarrollaron un esquema educativo tradicionalista basado en un rígido sistema que reproducía aquella lógica piramidal. El ideal pedagógico estaba relacionado con el mantenimiento de los usos y costumbres, como así también la permanencia de la lógica teocrática y guerrera de su sistema de vida<sup>7</sup>. Aparece en los distintos estudios conocidos un establecimiento (el *Yachay Huasi*) exclusivamente orientado a la alta formación masculina. También se identifica una institución (el *Aclla Huasi*) destinada a las mujeres que serían consagradas a la religión. El pueblo, en la base, no transitaba por el sistema educativo formal. Por el contrario, recibían una rudimentaria educación mediante las prácticas comunitarias y laborales.

Así es como los aztecas infundían a sus jóvenes la idea según la cual antes que cualquier forma de muerte era superior la ocurrida como soldado en el campo de batalla. Aportaban al fortalecimiento de esta concepción distintas estrategias entre las que se encontraba el desarrollo de las habilidades físicas, siempre supeditados al mandato del Estado, teocrático y guerrero, perfil que era transmitido estrictamente a la organización social. En la vida cotidiana distintas estrategias físicas orientaban al niño hacia el endurecimiento de su carácter y la resistencia

---

<sup>6</sup> “El Código Penal de los aztecas era extremadamente severo (...) Un pueblo como el azteca, cuyo código penal era tan severo, no podía tener sino leyes militares severísimas. El abandono de las filas, el ataque al enemigo antes de dada la orden, el robo de botín, eran castigados con la pena capital” (Córdova Iturburu 1944: 32, 42).

<sup>7</sup> “La organización político-social azteca (...) fue esencialmente democrática y militar, aunque al tiempo de la Conquista (...) denunciaran algunas instituciones la gestación de una autocracia que sin duda habríales sido provechosa” (Córdova Iturburu 1944: 21).

física<sup>8</sup>. Hasta los ocho años los niños eran reprendidos mediante amonestación pero luego “el niño obstinado se exponía a un castigo corporal riguroso. Esta disciplina oscilaba desde clavar espinas de maguey<sup>9</sup> en las manos, hasta exponerlo a los helados rigores de una noche en la montaña, atado y desnudo en un charco de lodo” (Vaillant 1944: 97). El listado de recursos de este tipo podría ser más extenso pero basta con los mencionados para ilustrar acerca de la severidad en la que se basaban las matrices educativas ya desde los primeros años de vida que transcurrían bajo el cuidado de sus padres. También a diario el niño comenzaba a aprender las tareas hogareñas, siempre en un contexto de austeridad y rigor acorde, inclusive, con las inclemencias climáticas que debían afrontar.

Los aztecas contaban con dos instituciones centrales en el sistema educativo: el *Telpochcalli* y el *Calmecac*. El primero estaba destinado a la formación básica, con énfasis en la conciencia social y nacional, mientras que el segundo apuntaba a un tipo de formación superior con énfasis en el desarrollo de la conciencia individual. Comenzaba la formación a los siete años, y estaba destinada exclusivamente a los varones. La preocupación central se dirigía al fortalecimiento físico que incluía, como hemos dicho, los castigos físicos como recurso, más aún cuando debían vencer la resistencia de los jóvenes a someterse a estas estrategias educativas. Cumplidos los 18 años dichas exigencias se profundizaban con orientación al entrenamiento físico y la selección de los futuros guerreros. Quienes no entraban en este grupo se dedicaban a la religión o a disciplinas deportivas. Un pequeño grupo en el que se identificaban especiales dotes intelectuales llegaría al *Calmecac* donde, sin abandonar la preocupación prioritaria por la formación física y militar, se agregaban formaciones en música, medicina —pensada para la guerra— y el deporte. En concordancia con todo esto los méritos en las batallas eran motivo de importante reconocimiento social. “A veces un guerrero que ejecutaba desusadas proezas, recibía otras concesiones de tierras o, más a menudo, una participación mayor de los ingresos del clan por tributo” (Vaillant 1944: 100). Estos beneficios también se potenciaban a través del incremento en la captura de víctimas para el sacrificio como principal honra de la guerra<sup>10</sup>. Así tenemos que la sociedad en cuanto tal dependía en gran medida del éxito en sus emprendimientos guerreros. Para ello necesitaba, insistentemente, soldados destacados a los que orientaba su preocupación pedagógica desde los primeros años de la niñez.

<sup>8</sup> “Los consejos reiterados y aún castigos que eran desde leves hasta despiadados, les convertía en miembros aptos y estoicos para el servicio de su sociedad” (Martínez Marín 1965: 26).

<sup>9</sup> Planta espinosa típica de la zona.

<sup>10</sup> “Un soldado vigoroso que subyugara a sus enemigos y los arrastrara a la retaguardia, recibía grandes honores” (Vaillant, G., 1944: 100).

Y así como aspectos de la educación azteca pueden ser relacionados con las expresiones pedagógicas en Esparta, también encontramos algunas coincidencias entre la estrategia pedagógica ateniense y la guaraní en Sudamérica. Recordemos que no se trata de un paralelismo entre la riqueza de ambas civilizaciones sino de, exclusivamente, analizar los puntos de contacto entre la estrictez de las normas educativa y el carácter guerrero de esas civilizaciones. Según se lee en uno de los sitios web<sup>11</sup> dedicados a la figura de Moisés Bertoni (1875-1929) en la sociedad guaraní "... encontramos como base el respeto por la dignidad del hombre, del individuo sobre todo, que es el producto de la relación entre moral y progreso social (...) No existe autoridad centralizada, ni ejército regulador, ni alguna forma de policía. De leyes escritas no se tienen noticias. El individuo es libre de respetar o no la sugerencia del jefe y no existe ninguna restricción (...) La educación es completamente no autoritaria y la higiene sexual se basa sobre relaciones libres y desinhibidas". Tenemos en dichas expresiones un conjunto de ricas referencias a un orden social alejado de toda pretensión guerrera, expansiva o imperialista. En concordancia con un orden social fundamentalmente centrado en promover relaciones sociales equilibradas, aparece una estrategia educativa caracterizada por la horizontalidad en el ejercicio de la autoridad y la referida particularidad en lo inherente a las relaciones sexuales, caracterizadas por la ausencia de obstáculos culturales.

Según Zully Yegros (2008: 118), "la educación de los guaraníes está orientada a indicar al individuo el objetivo de la vida: vivir 'perfectamente', lo que se logra por medio de los rezos, la 'no violencia' y una concepción teológica del mundo". Esto se expresa ya desde antes del nacimiento, período durante el cual los cuidados son particulares tanto sobre el niño como sobre la madre. Luego, durante el primer año de vida, las estrategias de crianza colocan especial énfasis en "evitar el comportamiento violento o el pochy (...) al niño no se le pide nada, mama cuando quiere, es mimado hasta lo sumo, cuando grita o se enoja, se intenta calmarlo con caricias" (Yegros: 2008: 132). En similar orientación se ubican Silvio Palacios y Ena Zoffoli (1991: 87) cuando expresan, refiriéndose a la época previa a la llegada de los jesuitas a tierra guaraní, que los niños "nunca eran castigados; todas las faltas y errores eran corregidos con sonrisas...". Luego se desarrollan en la comunidad de juego, ámbito en el cual se los orientaba, aprobando o rechazando conductas, hacia el fortalecimiento de virtudes y valores. Superada esta etapa que suele llegar hasta los cinco años, forman grupos de pares en los cuales comienzan a compartir actividades propias de la reproducción social. Esto incluye la preparación en formas de expresión verbal

---

<sup>11</sup> Recuperado de <http://webs.advance.com.ar/juxenber/civigu.htm> el 03/09/09.

particulares de la cultura guaraní, como por ejemplo el esfuerzo por evitar las exaltaciones, las expresiones altisonantes, hacia una “forma tranquila” (Yegros 2008: 138). La toma de decisiones entre los guaraníes comienza con la reunión de jefes de familia, quienes exponen, discuten exhaustivamente la cuestión que provoca la reunión pero sin que se llegue a adoptar resolución alguna. Continúa el proceso mediante comentarios informales en el seno de las familias para luego las personas consideradas importantes dar a conocer sus opiniones y proponer soluciones. Deciden cuáles poseen mayores posibilidades de ser llevadas a la práctica y, si hay acuerdo, se adoptan formalmente, pero si esto no sucede, el proceso se reinicia desde sus comienzos. Esto da cuenta, en gran medida, de los valores culturales dominantes respecto de la forma que adquiere el lazo social, los mecanismos utilizados para la solución de los conflictos y, en definitiva, del valor dominante que adquiere la lengua. No por casualidad Meliá (1997: 197) escribe que “... la casi totalidad de los indígenas, o mejor sus núcleos familiares identificados con un hogar, vivienda o casa, hablan una lengua aborígen, que se supone es la materna y tradicional”. En el poder de la palabra, expresado en las lenguas originarias, aparece una clara expresión del carácter pacifista de estos pueblos, poder que paradójicamente pareciera constituirse en uno de los más significativos espacios de resistencia cultural ante los distintos avances que los pueblos indígenas del Paraguay —entre los que en este trabajo destacamos el guaraní— han debido afrontar.

## V. Estrategias educativas e intencionalidad civilizatoria

Retomando el eje central de nuestra argumentación, volvemos al pensamiento de Lewkowicz, quien ve en la inocencia y fragilidad infantil la materia prima para la constitución, o no, de ciudadanos. En las referidas civilizaciones advertimos la relación lógica entre las pautas educativas sobre las infancias y lo que de ellas se espera en la adultez. Si —tal como hoy lo nominamos— de un niño se espera un ciudadano, el camino es el del fomento de la racionalidad como componente central del proyecto de la Modernidad, sin incorporar aquí los debates contemporáneos sobre el estado actual del mismo. Si por el contrario, la prioridad es construir personalidades soldadescas, el camino será el opuesto, es decir aquel que asegure personas sujetadas a un Estado con pretensiones autonómicas antes que de autonomización de sus ciudadanos. Allí aparece funcional la ilustrativa figura del juez que “se parece al tendero que saca un metro y dice: un homicidio, 3.15 m; un hurto, 6.0; un robo, 1.10; una violación, 1.80. Una sola pena, perfectamente cuantificable...” (Zaffaroni 2007: 42). Esta lógi-



ca mecánica, basada en la simplificación, sirve con eficacia para la construcción de tales subjetividades, profundamente atravesadas por la “sumisión dóxica” (Bourdieu 2008) que expresa en conductas visibles la existencia de profundas estructuras cognitivas que explican parte del orden social. No se trata, claro está, de actos conscientes sino de acciones atadas a zonas invisibles del sujeto social.

Allí, en dichas profundidades, subyacen las operaciones más complejas del orden sancionatorio que, necesariamente, requiere del miedo como condición necesaria. Ese miedo debe estar por lo que es en sí mismo pero más aún por todo lo que obtura, lo que limita, lo que castra en el orden social. En apariencia del temor dialécticamente articulado a la sanción se sale con actitudes subjetivamente robustas, valientes, arrojadas, militarmente fogueadas para formas de subsistencia social que no discutan las condiciones en las cuales ésta se pretende. No por casualidad “el miedo fue condenado por aquellas sociedades que valoraban las hazañas militares y lo asociaban a la cobardía en oposición al coraje y la valentía” (Kessler 2009: 21). La propia idea de construir soldados antes que ciudadanos supone priorizar la obediencia ciega en lugar de respuestas críticas. Lograr la obediencia depende de la fuerza disponible, lo que remite a un pensamiento liso y llano, casi sin repliegues conceptuales. Ya “Durkheim acepta la opinión histórica convencional de sus contemporáneos en el sentido de que los castigos ‘intensos’ o ‘severos’ son característicos de las sociedades simples” (Garland 2006: 54). Por el contrario, admitir la coexistencia en un escenario polifónico es reconocer la complejidad como base en la que pueden articularse ciudadanos dispuestos a reafirmarse constantemente como seres racionales. Desde el propio campo penal Claus Roxin (1997: 95) sostiene con contundencia que “una pena que pretende compensar los defectos de socialización del autor sólo puede ser pedagógica y terapéuticamente eficaz cuando se establece una relación de cooperación con el condenado. Una ‘socialización forzosa’ no tendría perspectivas de éxito”.

Con todo lo expuesto podemos sospechar que los sistemas sociales que se muestran predispuestos a tratar a sus niños por la vía penal toman la simplificación guerrera como axioma básico pero, paralelamente, se definen a sí mismos como un orden simple, en la acepción negativa que este concepto tiene, tal como lo planteara Durkheim. Y también podemos hipotetizar, como fuera propuesto al inicio de este artículo, que tal simplificación tiene una intencionalidad política definida. Es cierto que ya no se trata necesariamente de aquel carácter expansivo bélico, militarista, organizado en unos estados imperialistas y otros periféricos que, ante la amenaza, también debían militarizarse. Se trata, por el contrario, de una lógica agresiva en la cual los ejércitos ya no ocupan el centro del imaginario, ni los territorios ocupados u ocupables son necesariamente terri-

torios geográficos sino comerciales, financieros, culturales, etc. En consecuencia los conflictos que actualmente no se resuelven políticamente entre los distintos estados y dentro de ellos tienden a ser resueltos mediante el uso de otras fuerzas (económicas, comunicacionales, entre otras). Inclusive, en muchas ocasiones, estas fuerzas preparan el terreno para luego, de ser necesario, hacer un uso periférico de las fuerzas militares en sus sentidos convencionales. La Guerra del Golfo (1990-1991) entre Irak y una coalición internacional liderada por Estados Unidos es, quizás, uno de los primeros ejemplos importantes que ponen esto en evidencia. De ella se ha dicho que fue una guerra por televisión, lo que no significa que el despliegue militar no haya ocurrido, sino que en el imaginario mundial —particularmente el occidental— se instaló gracias a su transmisión por televisión, además de otros medios de comunicación. Tenemos entonces que, actualmente, forjar sujetos para la guerra no es predominantemente formar soldados-militares sino, prioritariamente, personas aptas para desempeñarse en el despliegue de otras fuerzas de ocupación, en las que el señorío está en manos del ciudadano-consumidor como recorte particular de la categoría ciudadanía. Los brutales saqueos que suelen motorizar distintas guerras ahora se dan de modos mucho más sutiles. Piénsese en las explotaciones mineras de grandes empresas transnacionales, los *royalties* o las estrategias del mercado financiero internacional entre muchos otros ejemplos.

Tendríamos así configurado, entonces, el norte de los sistemas sancionatorios socialmente legitimados por diversas vías. Sin extendernos demasiado subrayemos que lo punitivo aparece como componente transversal y no solamente jurídico, pero nos atrae especialmente este último por ser parte constitutiva del objeto del artículo. La fuerza del castigo penal se orienta, con claridad, hacia aquellos niños integrantes de sectores sociales de los cuales, históricamente, las fuerzas armadas reclutaron sus soldados. Sabemos que la menuda noción de responsabilidad penal juvenil no tiene como referente empírico central a los sectores medios sino que, por el contrario, actúa a diario sobre los sectores socialmente excluidos. Esto es tan evidente que no requiere mayores esfuerzos comprobatorios, aunque si quisiéramos estudiarlo en tanto estructura que se repite compulsivamente, bien podríamos recurrir al importante trabajo de Jacques Donzelot (1979).

Sobre los niños de sectores socialmente incluidos puede hipotetizarse que con cierta fluidez se incorporan a las zonas centrales de la puja consumista-distributiva, luego de atravesar los diversos dispositivos de socialización previstos. Pareciera necesario asegurar, entonces, que sigan constituyéndose zonas periféricas a las cuales están destinados los niños que deben ser adiestrados en la obediencia para sostener formas de economías de subsistencia. No puede ser

casual que, como lo señalara el criminólogo Pedro David (2003: 154), en las pandillas juveniles “las jefaturas dependen de la astucia y la fortaleza física”. Dicho metafóricamente: niños destinados a librar batalla en las primeras trincheras de la ciudad, en las afueras, en las periferias tan subvaluadas como necesarias. La responsabilización penal juvenil aparece entonces como herramienta altamente funcional para la construcción de una soldadesca dispuesta, sin crítica alguna, a entregar su vida en beneficio de este gran escenario y sus protagonistas centrales. Esta tropa periférica (empleadas domésticas, albañiles, “cartoneros”, “cirujas”, etc.) encontrará importantes obstáculos para librarse de tal condición si es que ello llega a pretender. Con Wacquant (2000: 102) podemos decir que nada de esto es casual sino que “... el sistema penal contribuye directamente a regular los segmentos inferiores del mercado laboral, y lo hace de manera infinitamente más coercitiva que todas las deducciones y gravámenes sociales y reglamentaciones administrativas”.

Y precisamente las dificultades más importantes para superar dicho estado de cosas podrán encontrarse en las diversas estrategias orientadas a construir sumisión antes que autonomía. Volvemos entonces al inicio de este trabajo: la lógica del castigo, tal como ha sido construida en Occidente durante la Modernidad, es traducida en nuestra realidad, en el campo de las infancias socialmente excluidas, como lógica de la responsabilidad penal juvenil. La equiparación de la “marginalidad con criminalidad” (Canavesio 2009: 171) cobra sentido, se transforma en una función del orden instituido. Y teniendo al castigo como eje exhibe una estrecha relación con un orden social dominado por la díada centro-periferia o dominadores-dominados en la que, lógicamente, queda obturada la posibilidad de que el sujeto “asuma críticamente el mundo” (Faleiros 2002: 241). Más que favorecer posiciones de este orden —crítico— el discurso dominante presenta el avance garantista de modo tal que tal mejoría obnubila a muchos impidiéndoles advertir el carácter relativo. El propio Luigi Ferrajoli, de gran autoridad en el campo de las garantías procesales y substanciales, advierte que ellas no sólo valen en el orden penal sino también en otras secciones del sistema. Postula, lisa y llanamente, que es posible elaborar “otros derechos fundamentales y otras técnicas o criterios de legitimación, modelos de justicia y modelos garantistas de legalidad —de derecho civil, administrativo, constitucional, internacional, laboral— estructuralmente análogos al penal” (Ferrajoli 1995: 854). Aída Kemelmajer (2004: 187) también ha sido contundente al respecto cuanto escribió que las garantías “son el presupuesto necesario de cualquier vía alternativa (...) porque nada es imaginable fuera del sistema internacional de los Derechos Humanos”.

## VI. Conclusiones

Concluiremos escuetamente subrayando que no estamos ante una discusión inherente exclusivamente a los instrumentos ante el denominado “delito”. Como sabemos, las técnicas utilizadas en el campo de lo social nunca son neutrales pues llevan consigo un conjunto de sentidos imposible de separar. Todos los qué, pero también los cómo de la reacción estatal involucran visiones que van mucho más allá de los medios en sí mismos (las sanciones o penas, en este caso). Así, la consideración del sujeto joven como susceptible de abordajes pedagógicos cuando atraviesa por instituciones escolares, pero punible cuando atraviesa el sistema penal, pone en evidencia la vigencia de estos distintos sentidos. Parte de ellos se advierten en esto pues las mejores pedagogías (entre otros saberes) quedan así reservadas para los socialmente incluidos mientras que para los socialmente excluidos se destina la sanción penal. Esto expresa modos de pensar que no consideran a la juventud en términos de un mismo sujeto social sino de construcciones distintas. Claro está que esta posibilidad de pensar en sujetos sociales distintos, singulares, es más que defendible, pero no nos referimos a ello sino a la categorización en dos sectores, a la usanza de la ya conocida diferenciación entre “niño” y “menor” (el primero, hijo de los sectores medios; el segundo, hijo de los sectores populares judicializados). Esto niega, entre consecuencias, la visión integral que emerge directamente de la Convención Internacional sobre los Derechos Humanos y sus posteriores expresiones particulares en términos de acuerdos, convenios, convenciones, reglas, observaciones, recomendaciones, etc.

Por otra parte hemos de señalar, sin clausurar definitivamente la idea, que estos modos de posicionamiento ponen en evidencia dificultades madurativas a nivel de conciencia social. Las reacciones violentas, de uso de la fuerza, de control antes que de reflexión, aparece en el escenario como forma desesperada por obturar los conflictos y sus montos de angustia. Esto evidencia también importantes dificultades para avanzar como civilización que, formalmente, se dice respetuosa del denominado enfoque de Derechos Humanos, vía regia para el desarrollo y consolidación de ciudadanías cada vez más intensivas.

¿Y qué colocar en el lugar de la sanción? El diálogo, que no supone negar la necesidad de responder por lo actuado, pero sí de que esa respuesta obedezca a sentidos compartidos y no a imposiciones que nada dicen ni significan en la vida del joven más que generar formas de adaptarse ante el dolor infringido. No se trata de desafíos menores pues, como ya escribiera Zaffaroni, todo esto implica preguntarnos por el futuro, por si es posible revertir este proceso de convivencia sobre la sanción antes que la cooperación, y de fomento de la heterogeneidad

antes que la autonomía. Es preguntarnos, en definitiva, “si es posible manejarnos con otro saber, con un saber distinto, con un saber no señorial, con un saber que en lugar de interrogar pase a dialogar, con un saber que deje de ser de ‘dominus’, de señor, y que pase a ser de ‘hermano’; con un saber que, como alguien sintetizó en palabras poéticas, nos haga sentir algo así como hermano de la nube y primo de la piedra, y que enseñe a escuchar, en un diálogo aunque ese diálogo sea milenario” (Zaffaroni 2007: 55).

## Bibliografía

- Almond, Gabriel (2001) *Una disciplina segmentada. Escuelas y corrientes en las ciencias políticas*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Baratta, Alessandro (1998) *Criminología Crítica y crítica del derecho penal*, México D.F., Siglo XXI.
- Beccaria, Cesare (1994) *De los delitos las penas*, Buenos Aires, Alianza.
- Becker, Howard (1963) *Outsiders: hacia una sociología de la desviación*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Beloff, Mary (2010) “Las reglas de Beijing: Observación N° 10 y Justicia Penal Juvenil”, Conferencia en el “XXIV Encuentro Nacional de la Asociación Nacional de Magistrados, Funcionarios y Profesionales de la Justicia de Niñez, Adolescencia y Familia” y “II Encuentro Regional de la Asociación Internacional de Mercosur de Jueces de la Infancia y Juventud”, Buenos Aires, 8 de octubre.
- Bourdieu, Pierre (2008 [1993]) “Génesis y estructura del campo burocrático”, disponible en [www.librosgratisweb.com/libros/genesis-y-estructura-del-campo-burocratico.html](http://www.librosgratisweb.com/libros/genesis-y-estructura-del-campo-burocratico.html).
- Calzado, Mercedes y Nicolás Maggio (2009) “Medios de comunicación: ‘A veces pasa como si uno dijera llueve’. La naturalización mediática de la muerte de delincuentes en enfrentamientos con la policía”, en Daroqui, Alcira, *Muertes silenciadas: la eliminación de los “delincuentes”*, Buenos Aires, Ediciones del CCC.
- Canavesio, Luis y otros (2009) “Justicia: ‘Siendo imposible prescindir de los antecedentes de conducta desviada por parte del difunto’”, en Daroqui, Alcira, *Muertes silenciadas: la eliminación de los “delincuentes”*, Buenos Aires, Ediciones del CCC.
- Castel, Robert (2004) *Las metamorfosis de la cuestión social: Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós.
- Cepeda, Luciana y otros (2009) “Policía: ‘No estás matando a un nene o un inocente, estás matando a un delincuente’”, en Daroqui, Alcira, *Muertes silenciadas: la eliminación de los “delincuentes”*, Buenos Aires, Ediciones del CCC.
- Córdova Iturburu, Cayetano (1944) *La civilización azteca*, Buenos Aires, Atlántida.
- Daroqui, Alcira (2009) “Crímenes sin pecado; homicidios sin víctima”, en Daroqui, Alcira, *Muertes silenciadas: la eliminación de los “delincuentes”*, Buenos Aires, Ediciones del CCC.

- Daroqui, Alcira (2009)** “Los alcances de la ‘defensa social’ en el marco del actual Estado de Seguridad”, en Daroqui, Alcira, *Muertes silenciadas: la eliminación de los “delincuentes”*, Buenos Aires, Ediciones del CCC.
- David, Pedro R. (2003)** *Sociología Criminal Juvenil*, Buenos Aires, Lexis-Nexis-Depalma.
- Derrida, Jacques (1994)** *Fuerza de ley: el fundamento místico de la autoridad*, Madrid, Tecnos.
- Donzelot, Jacques (1979)** *La policía de las familias*, Valencia, Pretextos.
- Faleiros, Vicente de Paula (2002)** “Penas alternativas: inserción, punición y reparación”, en Lyra, Rubens Pinto (org.) *Derechos Humanos: los desafíos para el siglo XXI*, Brasilia, Brasilia Jurídica.
- Ferrajoli, Luigi (1995)** *Derecho y razón: teoría del garantismo penal*, Madrid, Trotta.
- Foucault, Michel (1980)** *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa.
- Foucault, Michel (1992)** *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, México D.F., Siglo XXI.
- García Méndez, Eduardo (2006)** “Introducción”, en García Méndez, Eduardo (comp.) *Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, Buenos Aires, Editores del Puerto.
- Garland, David (2006)** *Castigo y sociedad moderna. Un estudio de teoría social*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Germani, Gino (s.a.)** *Democracia y autoritarismo en la sociedad moderna*, recuperado el 02/06/09 en [www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/critica/nro1/germani.pdf](http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/critica/nro1/germani.pdf)
- Guemureman, Silvia (2002)** “La contratara de la violencia adolescente-juvenil: la violencia pública institucional de la agencia de control social judicial”, en Gayol, Sandra y otros, *Violencias, delitos y justicias en la Argentina*, Buenos Aires, Manantial.
- Kemelmajer, Aída (2004)** *Justicia Restaurativa: posible respuesta para el delito cometido por personas menores de edad*, Buenos Aires, Rubinzal-Culzoni.
- Kessler, Gabriel (2009)** *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Kokoreff, Michel (2010)** “Contextos de seguridad-inseguridad”, Conferencia en el “XXIV Encuentro Nacional de la Asociación Nacional de Magistrados, Funcionarios y Profesionales de la Justicia de Niñez, Adolescencia y Familia” y “II Encuentro Regional de la Asociación Internacional de Mercosur de Jueces de la Infancia y Juventud”, Buenos Aires, 8 de octubre.
- Lewkowicz, Ignacio (2004)** “Entre la institución y la destitución ¿qué es la infancia?”, en Corea, Cristina y otros, *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós.
- Marí, Enrique E. (1983)** *La problemática del castigo*, Buenos Aires: Hachette.
- Martínez Marín, Carlos (1965)** *Los aztecas*, México D.F., Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Meliá, Bartolomeu (1997)** *Pueblos indígenas en el Paraguay*, Asunción, Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos de Paraguay / Fondo de las Naciones Unidas para Actividades de Población DGEEC/ONU.

- Merton, Robert (1965) *Teoría y estructura social*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Moreira, Manuel (2001) *Antropología del control social*, Buenos Aires, Antropofagia.
- Motto, Carlos (2009) “Enfoque metodológico”, en Daroqui, Alcira, *Muertes silenciadas: la eliminación de los “delincuentes”*, Buenos Aires, Ediciones del CCC.
- Nassif, Ricardo (1958) *Pedagogía general*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Palacios, Silvio y Ena Zoffoli (1991) *Gloria y tragedia de las Misiones Guaraníes: Historia de las Reducciones Jesuíticas durante los siglos XVII y XVIII en el Río de la Plata*, Madrid, Mensajero.
- Paz, Irma Sánchez García de (2007) “La criminalización en el ámbito previo, como tendencia político-criminal contemporánea”, en *Derecho Penal Contemporáneo*, Bogotá, Legis, julio-setiembre.
- Roxin, Claus (1997) *Derecho Penal* (Parte General, Tomo I), Madrid, Civitas.
- Ruiz Amado, Ramón (1949) *Historia de la educación y la pedagogía*, Buenos Aires, Poblet.
- Sartori, Giovanni (1994) “Comparación y método comparativo”, en Sartori, Giovanni (coord.) *La comparación en las ciencias sociales*, Madrid, Alianza.
- Scarzanella, Eugenia (2003) *Ni gringos ni indios: Inmigración, criminalidad y racismo en la Argentina – 1890- 1940*, Bernal, UNQ.
- Vaillant, George C. (1994) *La civilización azteca: origen, grandeza y decadencia*, México D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Vázquez González, Carlos (2003) *Delincuencia juvenil. Consideraciones penales y criminológicas*, Madrid, Colex.
- Wacquant, Loïc (2000) *Las cárceles de la miseria*, Buenos Aires, Manantial.
- Weimer, Herman (1961) *Historia de la pedagogía*, México D.F., Uteha.
- Wilson, James y otros (1982) “Ventanas rotas”, en *The Atlantic Monthly*, Boston, marzo.
- Yegros, Zully (2008) “La familia paraguaya urbana como facilitadora del proceso de aprendizaje en niños de 5 a 6 años”, Tesis de grado, Licenciatura en Psicopedagogía, Asunción, Universidad Evangélica del Paraguay.
- Zaffaroni, Eugenio (2007) *Apuntes sobre el pensamiento penal en el tiempo*, Buenos Aires, Hammurabi.
- Zapiola, María del Carmen (2006) *Niños asesinos de niños: el caso del Petiso Orejudo (Argentina, comienzos del Siglo XX)*, Recuperado el 10/08/2010 en [www.crimenysociedad.com.ar](http://www.crimenysociedad.com.ar).

## Resumen

Cíclicamente resurge el debate referido a cómo intervenir sobre situaciones de jóvenes en torno a los cuales se ha configurado un campo de conflicto penal. Múltiples dimensiones del mismo no son puestas en escena pues se prioriza, corrientemente, la mirada técnico-jurídica. La utilización del castigo o pena tiene fundamentos e implicancias políticas muy diversas. Está relacionada con, entre otras cosas, un modelo de Esta-

do hacia el cual se avanza mediante políticas educativas (no sólo escolares) concordantes. Para ello previamente se caracteriza al mismo como Estado guerrero, aunque no necesariamente bélico en el sentido tradicional. Ejemplo de esto se puede encontrar en la comparación entre atenienses y espartanos o, por otro lado, aztecas y guaraníes. Así, la penalización adquiere ribetes no puestos habitualmente en escena.

## Palabras clave

Estado – ciudadanía – delincuencia Juvenil – responsabilidad penal – minoridad

## Abstract

Cyclically reappears the discussion on how to manage situations of young people around whom a field of criminal conflict has been configured. Multiple dimensions of it are not staged because usually priority is given to the legal-technical look. The use of punishment or penalty is baseless and has very different political implications. It is related to,

inter alia, a given state model through educational policies. This is a warrior state, though not necessarily military in the traditional sense. The comparison between Athens and Sparta and, on the other hand, Aztecs and Guarani Indians can be helpful to illustrate this. Thus, penalty has dimensions not usually put on stage.

## Keywords

State - citizenship - juvenile delinquency - criminal responsibility - minority