

## De la pedagogía de *la represivo* a una pedagogía de *la composición*

Diego Silva Balerio, educador social.<sup>1</sup>

1

Fecha recepción: 10-05-12 • Fecha aceptación: 01-06-12

### Breve contextualización

¿Cuáles son las enseñanzas del sistema penal juvenil? ¿Qué contenidos privilegia el currículum (oculto) de las instituciones de control social? ¿Qué efectos subjetivantes produce en las trayectorias de circulación social de los adolescentes que son captados?

A partir de estas preguntas es que ensayaremos algunas reflexiones que procuran establecer un lazo significativo de la función pedagógica de las medidas judiciales aplicadas por el sistema penal juvenil a los adolescentes que transgreden las normas penales. Requiere efectuar un movimiento simbólico que reubique las finalidades del sistema penal juvenil en clave pedagógica. Supone pensar acerca de las dinámicas institucionales actuales cargadas por inercias represivas, para posicionarnos respecto a las formas de relación que instalamos con las nuevas generaciones, y concretamente con aquellos que son responsables de delitos.

Significa otorgarle un lugar de relevancia a lo no-humano en la configuración de la maquinaria represiva. Reconocemos en la configuración de las prácticas del sistema penal juvenil una hibridación entre educadores, instructores, psicólogos, abogados, y otros profesionales con las rejas, las llaves, los candados, las sentencias, las leyes, los recursos dispuestos para sostener un encargo represivo.

Compartimos con Garland y Wacquant que se ha venido instalando un cambio en la sensibilidad social acerca de la penalización de los ciudadanos, estando más abiertos a la operatoria represiva, dispuestos a ejercer mayor carga punitiva sobre las nuevas

---

1 Y profesor de Práctico y Pedagogía Social II de la Carrera de Educación Social del Consejo de Formación en Educación. Montevideo. Uruguay.



generaciones. Ello se expresa con claridad a partir de un conjunto de operaciones políticas y mediáticas que exacerbaban las implicancias de los adolescentes en el mapa de la “violencia delictiva”.

En tal sentido, se ha instalado una sensibilidad represiva sobre las nuevas generaciones, pareciera que recurrir a la mano dura reubicara mágicamente la autoridad adulta, generándose un proceso de interiorización del límite por parte de los adolescentes. Eso ha estado unido a la falsa creencia de que la transformación normativa produce efectos de realidad, otorgándosele una relevancia desmedida a la modificación de las leyes y sus efectos transformadores.

### **Principio educativo de las sanciones a las nuevas generaciones**

El proceso de incorporación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño en el ámbito local estuvo, durante 20 años, centrado en la adecuación normativa impulsada por los organismos internacionales y un colectivo de ONGs. Esto enfatizó una de las aristas del proceso, postergándose el cambio en las instituciones y en las prácticas.

Ello podemos visualizarlo en el movimiento de los derechos del niño que apuntó a la reforma legal como mecanismo de transformación de las condiciones de existencia de los niños, pareciera que al plasmarse el derecho y configurarse la exigibilidad ello motivara una movilización social transformadora. El Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA) fue aprobado sin pena ni gloria en 2004 por unanimidad de todos los partidos políticos y ello no ha producido, en el tema que nos ocupa, cambios significativos en las prácticas institucionales y profesionales. Seguramente sucederá lo mismo de aprobarse la reforma constitucional de rebaja de la edad de imputabilidad impulsada por los sectores más reaccionarios de los partidos de derecha, no generará efectos concretos, no modificará las prácticas, ni tendrá efectos subjetivos de mayor seguridad para la población.

La ilusión de una transformación legal que modifique las condiciones de existencia parece arraigada en la cultura nacional. Aunque las reformas propuestas en este tema



son lo suficientemente inocuas como para corroborar que no modificaron nada, sólo será la confirmación de que se necesitan más reformas y cada vez más represivas. La lógica de la escalada punitiva está instalada hace más de una década, y no pareciera tener impactos efectivos, ni lograr satisfacción ni entre sus propios impulsores. La sensación es que las penas siguen siendo insuficientes.

Como alternativa a la ilusión de la reforma legal, proponemos recentrar la discusión sobre los aspectos programáticos, sobre un proyecto que establezca finalidades claras y operativas al sistema penal juvenil, para delimitar el espacio de dominio sobre el que podamos incidir.

Nos ocuparemos de la dimensión, componente o encargo socioeducativo principalmente en la fase de ejecución de las sanciones, medidas socioeducativas.

### *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*

Artículo 37. La privación de libertad se utilizará tan sólo como medida de último recurso y durante el período más breve que proceda

Todo niño privado de libertad será tratado con la humanidad y el respeto que merece la dignidad inherente a la persona humana, y de manera que se tengan en cuenta las necesidades de las personas de su edad.

Artículo 40.

...la medida debe apuntar a fomentar en el adolescente su sentido de la dignidad, el respeto por los derechos humanos de terceros y los de él propios, así como también que la medida debe promover la integración constructiva en la sociedad...

### *Código de la Niñez y la adolescencia*

Artículo 76, numeral 12.

Contenido de la sentencia.

Si se dispusieran medidas socio-educativas, las sentencias serán dictadas con la finalidad de preservar el interés del adolescente.

La privación de libertad se utilizará sólo como medida de último recurso y durante el período más breve que proceda.

Deberá fundamentar por qué no es posible aplicar otra medida distinta a la de privación de libertad.

El Juez no podrá imponer medidas educativas sin previo pedido del Ministerio Público, ni hacerlo de manera más gravosa de la solicitada por éste.

Artículo 79. (Medidas complementarias)

Todas las medidas que se adopten conforme a lo establecido en el numeral 12) del artículo 76, se podrán complementar con el apoyo de técnicos, tendrán carácter educativo, procurarán la asunción de responsabilidad del adolescente y buscarán fortalecer el respeto del mismo por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros como asimismo, el robustecimiento de los vínculos familiares y sociales.



La medida será seleccionada por el Juez, siguiendo los criterios de proporcionalidad e idoneidad para lograr tales objetivos.

Los objetivos más evidentes tienen que ver con **la responsabilización de los adolescentes y el robustecimiento de los vínculos sociales y familiares**. Tal como lo expresan varios expertos en derecho penal juvenil (Tiffer et al, 2002), este se distingue del derecho penal de los adultos por el principio educativo que debe orientar la ejecución de las sanciones.

### **Lo represivo: currículum oculto del sistema penal juvenil**

Como lo propone Henry Giroux (1998), el currículum oculto

*“...es el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguajes y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Sin pretenderlo de manera reconocida, el currículum oculto constituye una fuente de aprendizajes para todas las personas que integran la organización. Los aprendizajes que se derivan del currículum oculto se realizan de manera osmótica (mutua influencia), sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados.”*

Este concepto desarrollado desde la pedagogía crítica es funcional para pensar las dinámicas de enseñanza del sistema penal. La ausencia de un programa socioeducativo de estas instituciones genera las condiciones necesarias de vacío para que triunfen formas de relación cargadas de una tradición que responde a la violencia con más violencia. La lógica de la clonación, de apagar el fuego con más fuego, esta permeando el sistema penal juvenil.

Por tanto las normas no son las escritas sino las transadas, las costumbres son el ocio y la violencia, las creencias son que los adolescentes son irrecuperables, peligrosos, reincidentes, los lenguajes son “*tumberos*” y los símbolos tatuajes y cortes. Como se expresa en uno de los informes del Comité de Derechos del Niño y la Organización Mundial Contra la Tortura el currículum oculto de los centros de privación de libertad opera pendularmente “entre la sumisión y la *transa*”.

*“Si como lo establece el Código de la Niñez y la Adolescencia las medidas socioeducativas de privación de libertad deben tener contenido socioeducativo, y dado que en general no existe una propuesta de ese orden. ¿Qué enseñanzas se transmiten a los adolescentes? ¿Cuáles son los aprendizajes que ellos adquieren?” (Comité de Derechos del Niño-OMCT, 2009)*

Sin un proyecto socioeducativo dejamos libradas las medidas socioeducativas judiciales a las peores tradiciones de resolver los conflictos desde la ley talional, desde la sumisión de los adolescentes a los llaveros, reproduciendo el ejercicio de la fuerza como forma de atender los problemas emergentes de una infracción penal.

Esta perspectiva está unida indisolublemente a la fractura de los vínculos sociales, ya que la administración ha consolidado su operativa totalizante, privando a los adolescentes de relaciones sociales normalizadas. La salud está pobremente resuelta dentro de los centros, al igual que la educación... los intercambios sociales y de espacios de socialización siguen siendo insuficientes.

El itinerario de un joven captado por el sistema penal está imbuido de una perspectiva represiva. Lejos de significar un tránsito educativo explícito, donde transferir a los jóvenes una noción de justicia, se configura como una trayectoria plagada de opacidades. Desde su detención se comienza a encarnar la discrecionalidad como contenido implícito. En general, la fase de custodia policial para poner frente a la justicia al joven por una transgresión se inicia con una violencia –verbal, simbólica y física– innecesaria. La operatoria policial no está signada por la investigación y la prueba del delito, sino por la incriminación selectiva.

Iniciada la instancia judicial el mandato constitucional de un proceso contradictorio está lejos de configurarse ya que la principal acción de la defensa es el allanamiento del pedido fiscal (Silva Balerio et al, 2003. González, 2004. Palummo, 2005). Afectándose un supuesto del estado de derecho, la garantía de la defensa legal.

Lo represivo, entonces, significa un conjunto heterogéneo de respuestas y explicaciones acerca de la conducta de algunos adolescentes, una maquinaria dispersa de selectividad, con un contenido signado por diversas formas de lo represivo: selectividad, discrecionalidad, impunidad, violencia, 23 horas de encierro, privación de libertad como respuesta cuasi exclusiva, etc.



Los centros de privación de libertad operan enrolando, sumando adeptos a un proyecto represivo, a un conjunto heterogéneo que conforman guardias, profesionales, rejas, perimetrales, trasportes, leyes, reglamentos, sentencias, proyectos, etc. Desde la teoría del actor-red (Latour, 2005, Domenech y Tirado, 2005) identificamos el concepto de *actante* como la conjunción de la dimensión humana en indisoluble relación con lo tecnológico (no humano). Una hibridación configurada por actores humanos (policías, jueces, educadores, etc.) con objetos culturales, tecnologías (leyes, reglamentos, cárceles, proyectos, rejas, vehículos, grilletes, etc.). Esta estrecha relación configura híbridos (mezcla de lo humano y lo no humano, tecnológico), el actante por excelencia de la pedagogía de lo represivo es el llavero. Esa figura espectral que emerge de la fusión entre un instructor y las llaves. No es ni objeto ni humano, sino un híbrido operador directo de la maquinaria represiva, organizador de las necesidades primarias de los adolescentes sometidos a su control.

### De lo represivo a la composición educativa

Pensamos este tema desde la pedagogía social, lo que significa explorar un abordaje distinto a la pedagogía escolar que piensa sobre la escuela como escenario cuasi exclusivo donde se produce el hecho educativo. Reconocemos que los ámbitos donde se produce la educación son variados y pluri-institucionales. Ello requiere de la *instalación* como operación de configuración de escenarios educativos en contextos institucionales que no fueron pensados para la educación, como una cárcel, un internado, la calle o los pasillos de una escuela o liceo. Involucra una apuesta metodológica y una perspectiva acerca los sujetos que procura modificar prácticas instituidas para el control de poblaciones.

Propugnamos,

*“...una pedagogía social que se interroga acerca de instituciones y funciones que apelan a la educación y que, habitualmente, quedan fuera de los discursos pedagógicos al uso. Se trata, entonces, de dar visibilidad pedagógica a tales prácticas. Estas han de desplazarse a muchos sitios, para que la exclusión no lo ocupe todo. Y allí, en los bordes, en los territorios de frontera, han de intentar tejer red social, en tanto que educativa. Allí, han de repartir llaves de acceso al mundo simbólico, pues es el lugar*

*del derecho a la inscripción de cada sujeto humano. Se han de ocupar de cada uno. Sobre todo de aquéllos de los que muchos sólo se preocupan para ponerles un rótulo, encuadrarlos en una categoría y considerarlos flujos estadísticos a los que se prefigura un destino cierto: la exclusión cultural, social y económica. " (Núñez, 2007)*

Un primer concepto a destacar es el **movimiento**, ya que tratamos de pensar la acción educativa desde una perspectiva dinámica, que posibilita configurar e instalar escenas educativas donde no estaban. Implica concebir el movimiento como una condición relacional con efectos físicos sobre el territorio, y simbólicos sobre las formas de pensar la situación educativa.

Ello refleja formas de hacer educación donde la intemperie puede ser su telón escénico, donde no necesariamente acudamos a la protección que nos brindan los edificios, o salones que reúnen a un grupo de sujetos de la educación y todo transcurre allí.

El movimiento también requiere enlazar la posibilidad de que los sujetos circulen socialmente por diversidad de espacios sociales y comunitarios, exponiéndose a realizar experiencia, a intercambios humanos diversos que afecte sus procesos de aprendizaje, que mejore sus capacidades de relación social. Se trata de una estrategia para conjugar los universales que procura transmitir la educación, con las trayectorias singulares de cada uno.

Esta noción pone crisis la dimensión adentro-afuera de la institución, ya que el territorio de actuación está sitiado por las paredes del edificio, por los límites prefigurados en un espacio conocido. Requiere traspasar, instalarse incómodamente en un terreno desconocido, en un escenario que se va configurando caso por caso, proyecto educativo a proyecto educativo. Es movimiento, algo distinto al nomadismo, ya que este es estacional, previsible, el movimiento requiere de administrar la acción en un territorio incierto.

Esto no significa una propuesta educativa a la carta, sino la necesidad de conjugar en tiempos y espacios diferentes, configuraciones singulares de promoción cultural.

El segundo concepto es **antidestino**, con ello se coloca a la acción educativa un horizonte programático ético y político. Nos insta a fijarnos objetivos pedagógicos tendientes a la democratización del acceso a la cultura, para romper con inercias

institucionales que establece y consolida lugares preestablecidos para los sujetos de la educación. La potencia de esta idea la eleva al carácter de principio de cualquier práctica educativa de época, y nos marca los lineamientos para la cuestión metodológica, que no es aséptica, ni objetiva, sino que está teñida por los efectos excluyentes del mercado y las lógicas de consumo del capitalismo contemporáneo.

Muchas veces pensamos a los sujetos desde lo que les falta, desde la carencia y se diseñan políticas educativas desde ese supuesto (Martinis, 2006). Las potentes operaciones de exclusión de vastos sectores de la infancia y adolescencia configuran limitaciones objetivas al desarrollo de los sujetos, pero ello no implica una definición esencialista. No se trata de seres excluidos, sino en situación de exclusión, afectados por políticas económicas que producen desigualdad social. Proponemos pensar desde la potencia, desde lo que puede un adolescente, invirtiendo la lógica de pensamiento fatalista, colocando en el centro las posibilidades de acción y la reflexividad como operaciones de integración social.

Ello conecta con algunas ideas desarrolladas por la psicoanalista brasileña Suely Rolnik, quien analiza las lógicas del capitalismo desde los efectos en la producción de subjetividades. Manifiesta que se configuran dos tipos de subjetividad: la *subjetividad de lujo*, conectada con la lógica de consumo, con la posibilidad de acceso a bienes, y la *subjetividad basura*, asociada a las “personas sin” bienes, consumo, oportunidades y expuestas al sufrimiento, el dolor y la muerte simbólica y real.

Ello posibilita pensar y otorgar valor a las prácticas educativas en tanto acto político, implica ofrecer alguna resistencia, instalar algunos diques que contengan ciertas inercias de las políticas de exclusión. En este escenario la memoria como antídoto al olvido, a la incesante tendencia de repetición de los mismos horrores.

El tercer concepto, lo acarreamos de los textos de Deleuze y Guattari, es el de **rizoma**. En su libro *Mil Mesetas* desarrollan una metáfora tomada de las ciencias naturales y proponen contraponer los sistemas arbóreos a los sistemas risomáticos. Los sistemas arbóreos, con la lógica del árbol, está asentado en un territorio, tiene un crecimiento vertical, se ramifica, se desarrolla, pero afincado en un único territorio. En cambio, el crecimiento risomático, que es el del pasto, implica una forma de desplazamiento

horizontal, que genera nuevas raíces de las cuales crecen otras ramificaciones y así sucesivamente. Se identifica una vitalidad, una intensidad diferente, un tipo de desplazamiento que es interesante para pensar las prácticas educativas, la forma y los contenidos de nuestra oferta, los recorridos que posibilita a los sujetos, las alianzas con otras instituciones...

Una propuesta socioeducativa organizada en rizoma implica encarnar los principios organizadores de esta formación:

- Principio de *conexión* y de *heterogeneidad*, ello implica que,  
*“...cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, debe serlo [...] cada rasgo no remite necesariamente a un rasgo lingüístico: eslabones semiológicos de cualquier naturaleza se conectan en él como formas de codificación muy diversas, eslabones biológicos, políticos, económicos, etc..., poniendo en juego no sólo regímenes de signos distintos, sino también estatutos de estados de cosas.”* (Deleuze-Guattari, 2006: 13).
- Principio de *multiplicidad*, ya que un rizoma,  
*“...no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que ella cambie de naturaleza (las leyes de combinación aumentan, pues, con la multiplicidad)”*. (Deleuze-Guattari, 2006: 14).
- Principio de *ruptura asignificante*, en la medida que un rizoma,  
*“...puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas, y según otras. Es imposible acabar con las hormigas, puesto que forman un rizoma animal que aunque se destruya en su mayor parte, no cesa de reconstruirse. Todo rizoma comprende líneas de segmentaridad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc.; pero también líneas de desterritorialización según las cuales se escapa sin cesar. Hay ruptura en el rizoma cada vez que de las líneas segmentarias surge bruscamente una línea de fuga, que también forma parte del rizoma”* (Deleuze-Guattari, 2006: 15).
- Principio de *cartografía* y de *calcamonía*, ya que un rizoma,  
*“... no responde a ningún modelo estructural o generativo. Es ajeno a toda idea de eje genético, como también de estructura profunda. Un eje genético es como una unidad pivotal objetiva a partir de la cual se organizan estadios sucesivos; una estructura profunda es como una serie cuya base se puede descomponer en constituyentes inmediatos, mientras que la unidad del producto está en otra dimensión, transformacional y subjetiva. [...] Para nosotros el eje*

*genético o la estructura profunda son ante todo principios de calco reproducibles hasta el infinito. La lógica del árbol es una lógica del calco y de la reproducción.” (Deleuze-Guattari, 2006: 17).*

Esta perspectiva implica pensar una propuesta educativa que albergue la posibilidad de conectar lo que está fragmentado, de unir aquello que las relaciones actuales de segregación separan, obturan. Requiere activar las capacidades de creación no para alimentar la maquinaria del consumo, sino para producir algo inédito. La idea de rizoma otorga un marco conceptual desde donde operar la construcción de una propuesta centrada en las relaciones que se establecen entre sujetos e instituciones y no en las esencias de los actores. Como lo proponen Deleuze y Guattari, quizá una de las características más importantes del rizoma

*“...sea la de tener siempre múltiples entradas; en ese sentido, la madriguera es un rizoma animal que a veces presenta una clara distinción entre la línea de fuga como pasillo de desplazamiento, y los estrato de reserva o de hábitat [...] un mapa tiene múltiples entradas”.* (Deleuze-Guattari, 2006: 18).

Entonces el **movimiento** material y simbólico como condición de las prácticas educativas y ejercicio de los educadores, el **antidestino** como concepción orientadora del sujeto de la educación y confianza en su potencia; y el **rizoma** como estrategia metodológica, componen una forma de pensar la educación social en estos contextos.

	Lo represivo	Composición
<i>Lugar del sujeto</i>	Reincidente No esperar nada	Antidestino Exigir movimiento, cambio
<i>Vinculo</i>	Desconfianza del sujeto peligroso	Confianza - Apuesta
<i>Actante</i>	Llavero	¿Educador social?
<i>Metodología</i>	Encierro Contención Ruptura de los vínculos sociales Homogenización	Salir a la búsqueda Rizoma Operar en lo abierto Componer una propuesta Singularizar
<i>Trayectorias de participación social</i>	Caminos etiquetados predefinidos Endogamia	Circulación social amplia

RES es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La *Revista RES* forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: [res@eduso.net](mailto:res@eduso.net) Todos los derechos reservados. ISSN: 1698-9097.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Desde algunas lecturas de la criminología crítica se plantea que las intervenciones del sistema penal son malas (cosa que compartimos) y por tanto las medidas socioeducativas deben regirse por el principio de “*cuanto menos mejor*”. Parten del supuesto que cuanto menos intervención se realice menos daño se le realizará al sujeto, lo que coloca una tensión compleja, ya que inhabilita también la producción del hecho educativo que requiere de tiempo y trabajo para obtener algún resultado. En todo caso, *cuanto menos mejor* implica abdicar de las posibilidades de aprender algo, de romper circuitos criminógenos preestablecidos.

Lo dicho no implica invertir esta expresión por su opuesta, *cuanto más mejor*, o por *lo que abunda no daña*, como dijera un ex jerarca del sistema penal juvenil. Es evidente que la intervención institucional genera efectos, y que el sistema penal es una maquinaria de reproducción de la violencia y de la criminalidad. Lo que estamos proponiendo es instalar una propuesta socioeducativa que opere contracorriente de la inercia punitiva.

En esta perspectiva, la composición educativa y social se configura como la operación central del accionar educativo social en los tiempos que corren. El verbo componer en tres acepciones:

- Reparar: restañar, atender lo dañado por la infracción
- Unir, articular, ensamblar, relacionar
- Crear, composición literaria, musical, plástica. Ejercicio creativo de instalar dispositivos educativos donde no los hay. Plano institucional programático y concreto práctico

Esto implica unir lo fragmentado, articular aquello separado y disperso para que en la conexión emerjan producciones diversas con efectos de participación.

La composición puede operar como mínimo en dos dimensiones:

- La *dimensión política* que significa un enunciado para la gestión de una nueva forma de administrar interinstitucionalidad en el campo penal juvenil. Requiere asumir que las responsabilidades en la ejecución de las medidas socioeducativas es de una única institución estatal. Sino que es necesario un híbrido conformado

por los organismos especializados, y las instituciones-organizaciones-empresas-colectivos-sindicatos públicos y privados con vocación universalista (educación, salud, empleo, deporte, cultura, etc.) que posibilite llevar adelante itinerarios de participación social normalizados, exponiendo a los adolescentes a formatos de relación heterogéneos.

- La *dimensión en las prácticas*, donde activar la potencia de creación para co-construir, componer conjuntamente (educadores y adolescentes) proyectos educativos que permitan itinerarios de integración social, de responsabilización. Proponiendo un currículum explícito que enseñe una idea de justicia, y formas de relación social orientadas a una convivencia no exenta de conflictos.

Esta propuesta porta como condición lo inacabado, no está cerrada, implica asumir un compromiso constante de configurarla, de darle forma uno y otra vez. No es una receta, sino una forma de abordar los problemas emergentes de los procesos de criminalización y violencia.

Para terminar, dejamos abiertas una serie de interrogantes. Si el llavero es el actante de la pedagogía de *lo represivo*, ¿Cuál es el actante de la pedagogía de *la composición*? ¿El educador social? ¿Qué objetos, tecnologías se adicionan a un humano para configurar un educador social?

## Bibliografía

- DELEUZE, Gilles y GUATTARI, Félix. 2006. *Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.
- DOMÈNECH, Miquel, TIRADO, Francisco. 2005. "Asociaciones heterogéneas y actantes: el giro post social de la teoría del actor-red". En *AIBR-Revista de Antropología Iberoamericana*. Versión electrónica: [www.aibr.org](http://www.aibr.org)
- GARLAND, David. 1999 (1990). *Castigo y sociedad moderna: un estudio de la teoría social*. México: Siglo XXI.
- LATOUR, Bruno. 2005. *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.



- MARTINIS, Pablo. 2006. "Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación”. En MARTINIS, Pablo y REDONDO, Patricia (comps.). 2006. *Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas*. Buenos Aires: Del estante editorial. Págs. 13 a 31.
- NÚÑEZ, Violeta. 2003. "El vínculo educativo". En TIZIO, Hebe. [coord.]. 2003. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- NÚÑEZ, Violeta. 2007. *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina en abril de 2007.
- ROLNIK, Suely. 2003. “El Ocaso de la Víctima: la creación se libra del rufián y se reencuentra con la resistencia”. En *Revista Zehar*, julio 2003, Madrid.
- SILVA BALERIO, Diego, COHEN, Jorge, PEDROWICZ, Silvana y equipo. 2003. *Investigación sobre las infracciones juveniles y las sanciones judiciales aplicadas a adolescentes en Montevideo*. DNI, UNICEF.
- TIFFER, Carlos – LLOBET, Javier y DÜNKEL, Frieder. 2002. *Derecho Penal Juvenil*. San José de Costa Rica: ILANUD.
- WACQUANT, Loïc. 2000 (1999). *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.

