

Delito Juvenil y Políticas Sociales: Notas en Torno a la Teoría del Capital Humano en Contextos de Encierro

Dante Jeremías Boga*

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina

Boga, Dante J. (2019), “Juvenile Delinquency and Social Policies: Notes Concerning the Theory of Human Capital in Contexts of Incarceration”

ABSTRACT

The present study provides analysis of the policies that are being carried out with respect to children, in conflict with the penal law as it pertains to the context of confinement, and specifically those laws pertaining to vocational education and training. For this purpose, it is necessary to begin the first section with an overview of the policy transformations that have been carried out in Argentina, and specifically, in the situation of its application in the province of Buenos Aires, which have resulted in the movement of the doctrine from a state of irregularity, to one in which the rights of children are being protected and their interests are being promoted. In the second section, analysis is provided of the theory of human capital, which is the foundational concept for providing training in the context of confinement. In the third section, empirical data is provided in order to characterize the social and family profiles of the youths who are part of the institution of incarceration, as well as the functionality of the educational methods that are proposed. In the final section, five points are postulated which are considered indispensable to (re)formulate the design of the social policies for this social sector.

Key Words: social policies, human capital, crime, youth, contexts of confinement

* Dante Jeremías Boga is a professor at Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina (danteboga@hotmail.com).

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es el resultado de un trabajo de investigación llevado adelante en el periodo 2017-2018 en el Centro de Recepción y Cerrado de la ciudad de Batán, Buenos Aires, Argentina. Esta institución es parte del Organismo Provincial de Niñez y Adolescencia que pertenece al Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Buenos Aires. La misma tiene como función la ejecución de penas privativas de la libertad ambulatoria para jóvenes en conflicto con la ley penal. De acuerdo con la legislación vigente se trata de varones que hayan cometido un delito o lo tengan imputado y que tengan, al momento de cometerlo, entre 16 y 18 años.

Las fuentes primarias de la investigación se basaron en dos elementos. En primer lugar, se realizó la lectura de documentos institucionales: informes de los equipos técnicos, informes instituciones, diagrama de oferta educativa, oficios del poder judicial e intervenciones llevadas adelante por los diferentes organismos encargados. En segundo lugar, se planteó una encuesta anónima a los jóvenes que son parte de la institución, indagando tres núcleos temáticos: las características socioeconómicas del grupo familiar, las visiones que poseen acerca de las instancias de formación y sus motivaciones al respecto.

En el año 1994 tomó rango constitucional en Argentina la Convención Internacional de los Derechos del Niño aprobada cuatro años antes. Sin embargo, la legislación nacional se adecuó a eso recién en septiembre del año 2005 con la sanción de la ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Estas reformas trajeron aparejada una concatenación de cambios normativos que generaron el marco de la “Doctrina de la protección integral”.

El sistema penal juvenil se vio modificado sustancialmente pero no de manera lineal. Hasta ese momento el control socio-penal juvenil, se basaba en la Ley de Patronato (Ley N° 10.903) de 1919, diseñada por el médico Luis Agote. Este marco legal establecía que los jueces debían disponer preventivamente del menor de 18 años, que se halle “material o moralmente abandonado o en peligro moral acusado o como víctima de un delito”. De manera que tanto las causas penales como las asistenciales eran tratadas en los mismos ámbitos.

La sanción de Ley 26.061 plantea la obligatoriedad de la aplicación de los derechos del niño en el territorio nacional. Define las obligaciones y responsabilidades del Estado, la familia y la comunidad en este sentido y establece pautas para la conformación del Sistema de Protección Integral de Derechos. Además, establece las formas de intervención estatal frente

a la amenaza o vulneración de derechos de niños, creando nuevos órganos administrativos de protección de derechos a nivel nacional y federal.

En la Provincia de Buenos Aires se sancionó la ley 13.298 para promoción y protección integral de los derechos del niño y la ley 13.634 que establece el Fuero Penal Juvenil que atiende los delitos atribuidos a los jóvenes mayores de 16 y menores de 18 años de edad.

Existen diversos estudios, dentro de la literatura especializada sobre la temática, que se debaten acerca de los diferentes elementos que posee la nueva legislación (López 2011; Fasciolo y Zeballos 2013; Bombini 2011; Saumell 2011; Bustos 2011; Beloff 2011). En ellos se pone en tensión la perspectiva de considerar los cambios realizados como un cambio de paradigma. En términos descriptivos, resulta claro que las funciones tutelares del Estado han adquirido un carácter diferente en la normativa y consecuentemente se generó una enorme modificación del mapa institucional que trata a este sector. Por otra parte, se desarrolló un fuero penal específico para quienes son infractores de la ley penal, por lo tanto, poseen las defensas jurídicas propias del derecho penal garantista (Fasciolo y Zeballos 2013).

Asimismo, es amplia la crítica a los efectos virtuosos de estas modificaciones. López (2011) lo plantea como un proceso de sobre enunciación de derechos que contrasta con un paralelo aumento exponencial de violaciones sobre los mismos. Saumell (2011) refiere a este proceso como un “fraude de etiquetas que legitima altos grados de violencia institucional” (2011, 169). García Méndez (1994) habla del cadáver insepulto de la doctrina de la situación irregular.

Este trabajo pretende avanzar en caracterizar, desde un objeto específico que es el de los jóvenes que están en contextos de encierros, los avances y retrocesos que la legislación supone. Por otra parte, se considera indispensable analizar a partir de las categorías políticas sociales y capital humano, una crítica en torno a los aspectos escasamente valorados por las instituciones que son efectoras de la normativa.

DELITO Y JUVENTUDES

El siguiente aspecto a considerar, que se desprende del marco descripto, es la sanción de la ley 13.634 que crea el Fuero de Familia y el Fuero de Responsabilidad Penal Juvenil, en diciembre de 2006. Es decir, definitivamente se pretende separar el tipo de causas, tomando este último el caso de los jóvenes infractores: jóvenes en conflicto con la ley penal,

es la categoría que comienza a circular como manera de nominar a este sector. La aplicación de esta normativa comienza a realizarse de forma gradual a partir del 2008.

Se ha analizado desde diferentes áreas como el derecho (particularmente la criminología), la psicología evolutiva, la sociología, la etnología, la cuestión de esta prerrogativa de dispensar “un trato desde la ciencia penal diferente al preestablecido para el adulto” (Saumell 2011, 170). En el estudio mencionado se considera en primer lugar la capacidad de culpabilidad, aludiendo como marco interpretativo a la psicología evolutiva; la cual plantea que la teoría del delito tiene que considerar la incompleta maduración del niño, por lo tanto, de sus capacidades cognitivas y volitivas.

En términos sociológicos, los condicionamientos de clase caracterizan en términos generales a los jóvenes infractores que son reclutados por las instituciones de control social (Guemureman 2002). Para Bourdieu (2007) el habitus produce a raíz de los condicionamientos de clase. Con habitus se viene a designar entonces, un proceso complejo que se adquiere mediante la práctica, mediante la interacción con el mundo social. Es un esquema abierto y no se trata de un mero determinismo, sino de un sistema de producción de subjetividad, de percepción y apreciación (valoración) de las prácticas. El habitus “permite establecer una relación inteligible y necesaria entre unas prácticas y una situación de las que el propio habitus produce el sentido con arreglo a categorías de percepción y apreciación producidas a su vez por una condición objetivamente perceptible” (Bourdieu 1988, 99). Es posible dar cuenta de un conjunto de constantes específicas que caracterizan a los jóvenes institucionalizados en el sistema penal. Elementos que decisivamente dirimen y producen estos esquemas. La postergación en sus derechos civiles y sociales, es decir, acceso a la identidad, a la salud, a la educación, a una alimentación adecuada. Por otra parte, el sometimiento a violencia física y simbólica, especialmente mediática con la frecuente estigmatización de los llamados ‘*pibes chorros*’, aludiendo de forma genérica a los habitantes jóvenes de los barrios, en general, periféricos de las ciudades.

El joven en conflicto con la ley penal aparece en la escena pública como un problema político, como un *outsider*, un extraño, un marginal. Becker (2014) ha planteado el problema del desviado como una respuesta de la sociedad ante quien no opera según las reglas establecidas por el grupo. El *outsider* se resiste a la aplicación de las reglas sociales. Sin embargo, señala las ambigüedades que pueden surgir a la hora de considerar “qué normas deben ser tomadas como patrón para medir o juzgar un comportamiento como desviado o no” (Becker 2014, 27). También un

acto es juzgado con diferentes grados de severidad según quien lo comete y quien/quienes pueden verse perjudicados o sentirse ofendidos por el mismo. En este sentido, el autor afirma que “la desviación no es simplemente una cualidad presente en determinados tipos de comportamiento y ausente en otros, sino que es más bien el producto de un proceso que involucra la respuesta de los otros” (Becker 2014, 33).

Ante las limitaciones del esquema de regulación asistencial es que resultó necesaria la incorporación de un dispositivo diferente que sea, por un lado, represivo y permita satisfacer las demandas punitivas de reparación del daño causado por los *outsiders*. Por otra parte, se exige la operación de transformaciones sustanciales a nivel individual y familiar. Se apela a un repertorio de recursos institucionales que son fundamentalmente de escudriñamiento. Informes sociales, psicológicos, visitas a los domicilios, pericias psiquiátricas, evaluaciones en dispositivos de adicciones, evaluaciones educativas, entrevistas con jueces, defensores, etc. El Estado aparece como un aparato que se despliega frente al sujeto con la prerrogativa de operar un cambio en el comportamiento, sin considerar adecuadamente las condiciones objetivas de producción del delito. Según Bourdieu (2007) el comportamiento excluye la deliberación entre diferentes alternativas, más bien se trata de disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones, donde las experiencias pasadas juegan un papel central como ‘anticipaciones del habitus’. De manera que lo que se necesita discutir es cuáles resultan ser alternativas (interpretadas como tales) para los jóvenes que comenten delitos. Es decir, que por un lado es central analizar los procesos de selección de determinadas conductas en detrimento de otras. Por otra parte, considerar cuáles son los costos tanto materiales como simbólicos que entrañan las decisiones. Desde este punto de vista es importante tener que cuenta que las instituciones emanan una serie de prerrogativas que son de orden moral, adultocéntrica y con un marcado sesgo de clase.

Kessler (2010) caracteriza a los jóvenes con causas penales a partir de tener en cuenta que han pasado por alguna forma de empleabilidad, a pesar de su escasa edad. Se trata de empleos ligados a tres características fundamentales: inestables, precarios y, por último, el mismo tipo de empleo que sus mayores han tenido. Se trata del tipo de empleo que surgió a partir de la década del '90 en Argentina y la región. Por otra parte, existe una alternancia entre trabajo y delito, son actividades que por diferentes razones suelen convivir, de forma concomitante o alternativa.

Los ritos de pasaje hacia la cultura delictiva están carentes de cálculos sobre lo que puede salir mal o sobre los riesgos. Sin embargo, resulta

preciso subrayar el carácter procesual de estos pasajes que generalmente alteran actividades legales e ilegales; puede ser trabajo o escuela, en conjunto con algunos hechos delictivos (Kessler 2010). Resulta paradójico considerar que en los relatos de los jóvenes es difícil que identifiquen con claridad cuál es este primer hecho. De manera que no se puede pensar en una iniciación como frontera que divide una etapa de otra de la vida. Las actividades se mixturán, se entremezclan, se combinan. Están signadas por negociaciones con las familias, con los grupos de pares, incluso con eventuales temores. La muerte o la cercanía con ella y la exposición física aparecen en las trayectorias de estos jóvenes como una constante.

El trabajo de Míguez (2002) alude a la idea que existe un deterioro de las comprensiones compartidas de la realidad. El autor sostiene que la carencia de consensos sociales básicos tiene efectos criminógenos. El autor también habla de la emergencia de una nueva cultura delictiva que rompe con el código clásico. En este punto aparece un asunto relevante que tiene que ver con los contextos de socialización: “es habitual que, cuando un joven comete un delito, la mirada se pose inmediatamente en su familia” (Kessler 2010, 149). Esta mirada está carga de prejuicios y de una búsqueda de las razones últimas.

Una porción significativa de los procesos de intervención que se desarrollan por parte del sistema de responsabilidad penal juvenil (tanto en el contexto de encierro como en las medidas alternativas) tienen como eje la participación de las familias. Senatore (2015) denomina a eso proceso de prisionización secundaria. “Los efectos de la prisionización secundaria son múltiples; acentúan el poder de castigar sobre la población detenida, agudizando el grado de sumisión y potenciando la gobernabilidad del sistema.” (Senatore 2015, 202). Lo que encubren estas estrategias es una hipótesis subyacente que no se encuentra suficientemente fundamentada: las causas del delito se hayan en la familia, debido a desestructuración, madres solas, conflictividad interna, etcétera. Es decir que se parte de un modelo de familia que no responde a lo que en las realidades cotidianas se puede constatar. Kessler califica esto como un “tinte ideológico conservador”, plantea la insuficiencia explicativa que tiene este factor y recorre la bibliografía que ha intentado analizar el tema de la influencia de las familias “no intactas” y el delito. “El consenso actual es que sólo en interacción son otros factores, determinados contextos familiares constituyen contextos donde es más probable que se desarrollan actividades delictivas” (2010, 150).

ACERCA DE LA NOCIÓN DE CAPITAL HUMANO

En trabajos previos se ha analizado el vínculo existente entre las políticas sociales, específicamente las de carácter focalizado, y la teoría del capital humano (Boga 2018; CEPAL 2009; 2014; Salvia 2013; Van Raap 2010; Del Valle 2009; Giménez 2005). En un trabajo anterior (Boga 2017) se demuestra la vinculación de estas políticas sociales que tienen como noción subyacente la teoría del capital humano, con el conjunto de prácticas institucionales que se lleven a cabo en los contextos de encierro. Particularmente aquellas iniciativas que tienen que ver con la capacitación y la formación profesional. En este apartado se retomarán algunos aspectos de ese debate en torno a la noción de capital humano.

Los estudios sobre capital humano se inician en el ámbito de la economía a mediados del siglo XX. La inquietud central de la teoría del capital humano a nivel macroeconómico es el análisis de los nexos entre los adelantos educacionales y el desarrollo económico de un país. A partir de esta idea se comienza a considerar el factor humano como determinante del desarrollo económico de una nación.

El concepto fue acuñado fundamentalmente por Gary Becker (1975) y Theodore Schultz (1961) ambos académicos de la Universidad de Chicago, sumamente influenciados por el pensamiento económico de Milton Friedman. La denominada Escuela de Chicago (de economía) va a definir el pensamiento económico a partir de la década del '70. La parte más sustancial y relevante de los planteos desarrollados van a discutir el keynesianismo a favor de monetarismo.

Como teoría económica es una suerte de reflujo de la teoría económica clásica (de ahí que asume como neoclásica) y va a funcionar como sustento teórico de los organismos internacionales de crédito y, específicamente para el caso de América Latina, una fundamentación de las medidas planteadas en el Consenso de Washington (Mujica Chirinos y Rincón Gonzalez 2010).

Sin embargo, Falgueras (2008) ha rastreado que esta idea tiene precedentes clásicos como Adam Smith cuando introduce la noción de los beneficios que genera en el trabajador la especialización. De manera que “este concepto capta la idea de que las personas gastan en sí mismas parte de sus recursos más importantes (dinero y tiempo) de muy diversos modos con el fin de mejorar la posición” (Falgueras 2008, 20).

Los autores pioneros en esta materia sostienen que existe una relación entre la inversión en educación que realizan los individuos y los ingresos que los mismos tienen. Becker (1975) plantea específicamente que:

“la educación, un curso sobre ordenadores, los gastos en cuidados médicos, charlas sobre virtudes tales como la puntualidad y la honestidad también son capital, en el sentido de que mejoran la salud, incrementan los ingresos [...]”. Así pues, sostener que los gastos en educación, entrenamiento, atenciones médicas son inversiones en capital humano es completamente congruente con el concepto tradicional de capital. Sin embargo, estos gastos producen capital humano, y no físico o financiero, porque no se puede separar a una persona de sus conocimientos, salud, o valores del modo en que es posible traspasar los activos físicos y financieros [...]” (Becker 1975, 15-16).

En marco de la teoría económica el capital humano es definido por Schultz y Becker como “la suma de las inversiones en educación, formación en el trabajo, emigración o salud que tienen como consecuencia un aumento en la productividad de los trabajadores” (Giménez 2005, 104). Dentro de las consideraciones críticas acerca de la teoría del capital humano se argumentó las dificultades de calcular y conocer la relación entre la inversión inicial realizada y los ingresos futuros que devengan de la misma¹, resultando difícil aislar esa variable de otras (Calles 1996).

Económicamente se enmarca en la teoría de la marginalidad. Desde la teoría neoclásica de la marginalidad se sostiene que, a un aumento marginal de la escolaridad, correspondería un aumento marginal de la productividad. La renta es mantenida como función de productividad, donde, a una determinada productividad marginal, corresponde una renta marginal. En base a este pensamiento se infiere que la educación es un instrumento eficiente de distribución de la renta y equidad social.

Una de las principales limitaciones que tienen los estudios acerca del capital humano radica en que su utilización se lo vinculó casi exclusivamente, desde diferentes áreas de conocimiento, con la educación. Desde la economía específicamente en términos de inversión en educación y su posterior rendimiento. Villalobos y Pedroza (2009) han señalado las limitaciones del abordaje estrictamente económico de esta teoría y el escaso tratamiento y conceptualización que se ha realizado de la educación en este marco. Esto se plantea en términos de tasa de retorno, que se define como “la diferencia entre el producto y los salarios sobre los acervos netos del capital o alguna variable que indique la inversión realizada en un

1 La crítica que realiza Shaffer señala que “la economía tiene muy poco que ganar y mucho que perder con la aplicación del concepto de capital humano, porque resulta muy difícil calcular satisfactoriamente el rendimiento económico de la inversión en seres humanos, pues se realiza por causas distintas a la expectativa del rendimiento monetario y no tiene efectos demostrables sobre la producción futura, además de que resulta oneroso calcular el costo de la conservación y mantenimiento de la inversión en educación.” (Villalobos y Pedroza 2009, 300).

período de tiempo determinado” (Ruiz en Garrido Trejo 2007, 5).

Sociológicamente, Gil Villa (1995) la inscribe a esta teoría en lo que denomina un funcionalismo tecno-económico que se vendría a nutrir de elementos de la sociología positiva de Saint-Simon, Comte y Durkheim, adhiriendo a una sociedad meritocrática en la que la educación formal, accesible a todos, sería el instrumento distribuidor clave.

La teoría viene a plantear un tipo racional de actor social que es capaz de evaluar permanentemente los costos y los beneficios de sus acciones (Gil Villa 1995)². De manera que sus elecciones estarán regidas por la optimización económica de las prácticas con el objetivo de acumular diferentes credenciales y conocimientos, lo cual le facilitará un espacio socio-ocupacional más redituable. Es decir, la educación es una inversión y como tal deberá luego generar beneficios, naturalmente estos beneficios deberán ser superiores a los costos originales que generó el acceso a los mismos; en tiempo, dinero, dispensa de otras actividades, etc. Esto se viene a encuadrar en una manera específica de entender la acción social que Weber plantea como “racional con arreglo a fines”; es decir, “el individuo valorara racionalmente las probables consecuencias de un determinado acto en los términos del cálculo de medios para un fin.” (Guiddens 1998, 253). En la elaboración previa de la teoría de la acción comunicativa elaborada por Habermas (1987) se plantea un concepto similar que denomina acción teleológica y viene a plantear que “el actor realiza un fin o hace que se produzca el estado de cosas deseado eligiendo en una situación dada los medios más congruentes y aplicándolos de manera adecuada” (Habermas 1987, 122).³

Dentro de las consideraciones críticas acerca de la teoría del capital humano se argumentó las dificultades de calcular y conocer la relación entre la inversión inicial realizada y los ingresos futuros que devengan de la misma, resultando dificultoso aislar esa variable de otras (Calles 1996).

En la tradición marxista se critica a esta teoría ya que asumen que es un intento más de la teoría económica neoclásica en eliminar la noción de clase social del análisis.

“Los atributos del trabajador, que son valorados por los empleados y que, por tanto, constituyen ‘capital humano’, no se limitan a las cualificaciones

2 Gil Villa (1995, 1) plantea objeciones al respecto de entender al estudiante como un actor racional “en busca de una inversión que rentabilice sus posibilidades sociales y económicas futuras”.

3 La acción estratégica viene a designar una ampliación de la acción teleológica e implica la noción de maximización de utilidad y expectativas de utilidad.

técnicas y a las capacidades productivas abstractas. En concreto, los atributos de clasificación como la raza, el sexo, la edad, el origen étnico y las credenciales formales, considerados frecuentemente como irrelevantes dentro de la lógica de la producción capitalista, se usan para fragmentar a los trabajadores y reducir la formación potencial de coaliciones dentro de la empresa” (Bowles y Gintis 2014, 223).

Es posible cuestionar que la adquisición de herramientas, como por ejemplo las del sistema educativo, resulte un mecanismo igualador. Según Blaug (1983) el sistema educativo forma en un sector los “soldados de infantería” y en otro (especialmente la enseñanza superior) forma a los “tenientes y capitanes” de la economía. Según Bowles y Gintis (2014) se trata de una manera de control social para mantener la estabilidad del sistema capitalista, al tiempo que la estructura de oportunidades generada socialmente se asuma y se procese de forma individual: una subjetivación de los problemas sociales.

Un trabajo reciente elaborado por Vanina Van Raap (2010) ha trabajado en relación al tema de educación (pensando en clave de capital humano) y las políticas sociales vinculadas al acceso al mundo del trabajo. La hipótesis central de la autora sostiene que:

“Las trayectorias laborales de los jóvenes se encuentran asociadas a factores estructurales que son propios de las características que asume el régimen social de acumulación de la Argentina, en donde opera de manera persistente una estructura socio-ocupacional segmentada que genera oportunidades diferenciales según posicionamientos sociales” (Van Raap 2010, 15).

Para la autora el propósito que orientó su estudio era “demostrar que las políticas centradas en la capacitación laboral basadas en los supuestos del capital humano trasladan al plano individual problemáticas de carácter estructural.” (Van Raap 2010, 110).

En esta dirección, los dispositivos de encierro han diseñado un repertorio de espacios de capacitación y formación laboral para los jóvenes que son parte de la institución. La noción de capital humano juega un papel central en el sentido del disciplinamiento. La idea que se sugiere es que los jóvenes han sido provistos de herramientas por parte de la institución en la que estuvieron alojados, por lo tanto, si son bien utilizadas las mismas se constituyen en oportunidades para ellos. Este un asunto particularmente problemático ya que la estructura de posiciones sociales presenta un comportamiento de distribución desigual sistémico.

El capital humano se erige entonces como una herramienta disciplinadora que viene a designar conductas correctas e incorrectas. Lo esperable dentro

de un grupo social que no acató lo establecido para ese momento de la vida, signado por las descriptas caracterizaciones. Es decir, que el capital humano se constituye como una tecnología de dominación atenta a las especificidades del sector social al que se apunta. Aparece como un principio moralizante en torno a la población que es objetivo de la ejecución de la política.

El espacio institucional donde esto se lleva adelante son los centros de recepción y cerrados. En el caso del Centro de Recepción y Cerrado de Batán, está emplazado en la ciudad de homónima, en el Partido de General Pueyrredón. Por las características que la región tiene la ciudad de referencia es Mar del Plata, siendo la mayor parte de la población local que está alojada proveniente de esta ciudad. Está ubicado en el Complejo Penitenciario que incluye las Unidades 15, 50 y 44, en la ruta provincial 88km 9.5.

Este centro se empezó a construir en el año 2005 y fue inaugurado el 22 de agosto de 2006. A pocos metros se construyó un edificio casi idéntico que cumplió las funciones de centro de recepción que fue inaugurado en 2009. La idea original de la resolución N° 172 del Ministerio de Desarrollo Humano (actual Desarrollo Social) era crear centros de referencia, recepción⁴, de contención y cerrados⁵. Por una resolución judicial el centro de recepción fue clausurado y se generó un híbrido institucional que es el “Centro de Recepción y Cerrado”. Es decir, una institución nueva que no aparece contemplada en la normativa de base, pero que viene a cumplir (o suplir) las funciones previstas.

La estructura institucional está compuesta por una dirección (director, subdirector, coordinadores), un área administrativa y de servicios, equipo técnico (psicólogos, trabajadores/as sociales, abogado, terapeuta ocupacional), salud (médica y enfermeros/as) y asistentes de minoridad. Los asistentes de minoridad⁶ cumplen una función de administración de la rutina diaria en la institución total (Goffman 2009). Es indispensable considerar este actor dentro del sistema ya que es aquel que en gran medida genera

4 OBJETO Y FINALIDAD: Establecimientos de régimen cerrado, para el cumplimiento de la detención y de medidas preventivas de privación de libertad ordenadas por los Tribunales en el marco de un proceso penal. Con funciones de evaluación de los jóvenes a quienes se haya impuesto una medida judicial cautelar o sancionatoria restrictiva o privativa de la libertad ambulatoria, y de derivación a establecimiento adecuado.

5 OBJETO Y FINALIDAD: Establecimientos de régimen cerrado, para el cumplimiento de medidas privativas de la libertad ordenadas por la Justicia en el marco de un proceso penal.

6 La categoría nativa (Balbi y Boivin 2008) con la cual los jóvenes aluden a ellos es de “maestros”, lo cual no es un uso local sino que tiene que ver con todos los centros de la provincia.

la traducción cotidiana de la política pública en materia de niñez y adolescencia. Los sentidos construidos en torno a la población por parte de estos actores son diversos y están abiertamente en disputa.

En cuanto al área educativa, que en términos específicos genera la traducción práctica de las intenciones de ampliar la dotación de capital humano, responde a lo dispuesto en el artículo N° 81 de la ley 13.634: *“La privación de libertad deberá ser cumplida en establecimientos exclusivos y especializados para niños. Durante el período de privación de libertad, incluso para la preventiva, serán obligatorias las actividades socio-pedagógicas”*. Esta área es posible dividirla en dos partes fundamentales. La educación formal que tiene que ver con la escuela primaria y la escuela secundaria. Los jóvenes son obligados a participar de estos espacios educativos en los cuales son incluidos al poco tiempo de haber ingresado. Esto se desarrolla durante las mañanas y los docentes pertenecen a la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, específicamente de educación en contextos de encierro.

Por otra parte, la educación se considera desde el punto de vista de los talleres tanto recreativos como de formación. Los mismos son: carpintería, cerámica, luthería, dibujo, cocina, educación física, peluquería, apoyo escolar, recreativos/culturales; estos tienen diferentes variantes que pueden ser, taller de cortos, revistas, artísticos de diferentes tipos, y pueden ir variando según las opciones de articulación institucional.

CIUDADANÍA: POLITICAS SOCIALES Y PENALIDAD

El último tema que se ha planteado convoca a la reflexión en torno a la ciudadanía. ¿Qué significa pensar la ciudadanía en este marco?

El sistema de políticas sociales ha establecido su funcionamiento a partir de la idea de ciudadanía social de acuerdo a la conceptualización de Marshall: ciudadanía civil, política y social. De manera que el sistema educativo en su conjunto se ha planteado en Argentina como el sistema de políticas sociales universales más consolidado en el país (en conjunto con el sistema de salud). Es posible argumentar que este sistema mantuvo su universalidad a pesar de las reformas estructurales que se exigieron a partir de las reformas estructurales del Estado; lo esencial de lo público se mantuvo público en estos servicios al margen de los procesos de privatización, la descentralización, desfinanciación. En el argumento de Isuani tanto el sistema de salud como el sistema educativo “han terminado

de consolidar un universalismo en el que lo público es un componente reservado para los pobres” (Isuani 2015, 68). Según el autor se trata de un modelo clasista de política social coherente con la estructura de desigualdad vigente en la sociedad argentina.

El sistema educativo universal tiene que ver con un proyecto de la generación del '80 para generar condiciones de homogeneización de una sociedad conformada por inmigrantes, por lo tanto, profundamente heterogénea. En la actual sociedad del conocimiento la educación parece haber cobrado un matiz diferente al menos en la expectativa generalizada.

La sociedad que analizaba Marx contaba con la explotación, la extracción de plusvalía y la acumulación, como factores centrales del desarrollo capitalista (Guiddens 1998). El obrero aparece en este análisis como el actor principal: explotado y sujeto revolucionario. Las sociedades contemporáneas y especialmente las sociedades latinoamericanas, experimentan la exclusión como principal cuestión social. Las políticas sociales que ponen su eje en esto parten del supuesto de la inclusión en relaciones capitalistas de producción y la relación empleador-empleado, es decir, la relación salarial, como un lugar de llegada para la inclusión social. El incluido es aquel que fue seleccionado por el mercado de trabajo para participar de él. De forma que el conflicto de clase esencial de la sociedad capitalista está detrás de todas las problemáticas. La problemática fundamental es la no-explotación.

La promesa del Estado, el ethos moral que le da sentido a sus operaciones institucionales en el marco de la desigualdad, lo que mejor puede considerar (en los casos que genere algún tipo de política que piense en la inclusión) es la ‘colaboración’ para una acomodación que sea de este tipo. Introducir la noción de capital humano en el terreno de las políticas sociales implicar considerar cómo opera. En esta dirección, es posible plantearla como una superestructura ideológica que marca una concepción clara sobre el mundo social, coincidente con la idea de la igualdad de oportunidades (Dubet 2017). Es decir, es una producción de la clase dominante para garantizar condiciones de dominio sobre los sujetos. Una subjetivación de los problemas sociales. El modelo de igualdad de oportunidades se encuentra sumamente difundido, en el discurso, tanto político, como de las ciencias sociales. Sin embargo, es sumamente relevante descifrar que tipo de sociedad subyace en él. Este modelo parte de lo que Dubet (2017) denomina una ficción estadística, la cual viene a indicar que para cada generación están disponibles todas las posiciones sociales. De manera que la tarea no se trata tanto de asegurar las posiciones de las que disponen los actores, sino que cuenten con las herramientas para acceder a ellas.

El único objetivo de las intervenciones tiene que ver con garantizar las mismas condiciones iniciales o 'de largada'. Esto supone que "la herencia y las diferencias de educación están abolidas para que el mérito de los individuos produzca, por sí solo, desigualdades justas" (Dubet 2017, 55).

En esta dirección, se plantea como un tipo particular de socialización ligado a un programa institucional (Dubet 2002). Se entiende, con este autor, que la idea de programa institucional "designa un tipo particular de socialización, una forma específica de trabajo sobre los otros" (Dubet 2002, 32). Por lo tanto, el programa institucional viene a transformar valores y principios en acción y subjetividad. Se postula de esta manera un sentido meritocrático de la política social, que capacita para que el pobre pueda incluirse en el mercado. Más en el fondo de todo esto está que la inclusión social se realiza mediante el consumo: la promesa del consumo como eje que integra las sociedades contemporáneas.

El consumo en sociedades sumamente volcadas hacia el mercado aparece como un imperativo existencial y como una forma de acceder a posiciones sociales específicas, por el acceso a bienes materiales y simbólicos (Heredia 2016; Del Cueto y Luzzi 2016). Según lo que se ha recorrido a lo largo de las líneas precedentes es posible identificar un conjunto amplio de postergaciones de estos jóvenes. De manera que se da un proceso de invitación permanente para consumir, lo cual da entidad, da existencia específica, por un lado. Pero por el otro, una permanente exclusión de los aspectos centrales de ese consumo, la imposibilidad de acceder condiciones materiales de existencia que cumplan con los estándares mínimos: educación, vivienda, alimentación, cuidado, entre otros.

La educación puede aparecer dentro de estos estándares. La misma se plantea como derecho y es parte de un conjunto de luchas y reivindicaciones sectoriales que han sido núcleo de sendos conflictos. Por ejemplo, la gratuidad de la educación se plantea como un derecho social inalienable difícilmente discutible en Argentina.

El proceso generado a partir de la década del '90 ha sido una modificación de un conjunto de parámetros especialmente culturales para considerar la educación pública. La misma aparece en los sectores medios, medios altos y altos como una imposibilidad ya que está reservada para los pobres. Se plantea como una educación pobre para pobres (Kessler 2016). A lo largo de la última década se ha visto un incremento significativo de la matrícula educativa en todos los sectores (Sautu 2016) y un creciente proceso de incremento de la matrícula privada (Heredia 2016).

Este fenómeno de ampliación de la matrícula educativa generó la emergencia de nuevos actores sociales en escenarios inesperados. Un sujeto

que irrumpe en la escuela, pero para el cual la escuela no se encuentra preparada, que se plantea como 'sujeto inesperado' para las instituciones (Carballeda 2002). De manera que aparecen nuevas demandas, nuevos conflictos y nuevas violencias que se dan en el marco de esta escuela escasamente preparada para intervenir al respecto.

Por otra parte, y como fenómeno global concomitante, se da una suerte de devaluación de las credenciales educativas (Hopenhayn 2005). Esto se sustancia en una nueva manera de exclusión que tiene que ver con la exigencia de mayor formación, y mayor formación acreditada, de parte de las empresas para actividades que no lo requieren necesariamente (Benza 2016). De manera que la respuesta del sistema ante la extensión del derecho a la educación ha sido la ampliación de las exigencias hacia los trabajadores. La dotación de capital humano, se constituye en un beneficio concreto para las empresas, financiado por el Estado, con una inquietante apertura a un nuevo mecanismo de exclusión.

La pretensión de la educación como derecho universal es legítima y se incorpora en el marco de la disputa política e ideológica. El lugar que el Estado ocupe en esta trama es decisivo para considerar la forma en que se dará la interlocución entre sociedad y mercado. Hasta tanto no exista un compromiso del Estado para garantizar mecanismos concretos de incorporación a relaciones salariales sólidas, la noción de inclusión social únicamente mediante la inclusión educativa parece una falsedad flagrante y un mecanismo de sumisión para amplios sectores. Porque se asume que las oportunidades son las mismas para todos los actores sociales.

En las trayectorias educativas de los jóvenes que se han analizado un 70.8% había terminado la escuela primaria. En los discursos la educación apareció como una prioridad hasta los primeros años de la adolescencia, los doce años aproximadamente. Aparece en los relatos la incipiente deserción con los primeros hechos delictivos. Nunca es un cambio repentino, sino que se plantea como un proceso lento de alejamiento de la institución que en algunos casos puede durar algunos años. Las familias (especialmente las madres) son quienes suelen aparecer en los relatos insistiendo en la necesidad de participar de estos espacios. A su vez, la escuela es analizada desde el sentido moral que implica obligatoriedad. Difícilmente se puede articular una teleología en el concurrir a la institución educativa. La misma se plantea de forma discursiva, pero en el sentido de ser hablados los discursos dominantes que tiene que ver con los que 'corresponde hacer'.

En esta dirección, los dispositivos intramuros que vienen a garantizar este acceso son interpretados en un sentido similar. Es decir, aparece

como obligatoriedad, para cumplir o con la justicia o con los directivos institucionales, en la mayoría de los casos con ambas instancias. En cuento a la producción de significados en este sentido aparece un lenguaje que asume el ‘deber ser’ que socialmente se postula: un discurso generado por otros y que hace hablar, más allá de sus sentidos.

CAPACITACIÓN EN CONTEXTO DE ENCIERRO: MIRADAS Y SENTIDOS EN DISPUTA

La oferta institucional de los talleres no obedece a una planificación que ciertas áreas que resultarían relevantes para los jóvenes o que tienen que ver con demandas o intereses que los mismos plantean. De hecho, cada centro cerrado de la provincia tiene una realidad diferente en este sentido; depende de la voluntad de cada dirección si esto es llevado adelante o es una prioridad. La normativa en esta materia es clara y se plantea que se deben garantizar diferentes medidas socio-educativas en el contexto de encierro. Sin embargo, la administración intramuros plantea esta *autarquía funcional* para un conjunto amplio de materias: la definición de que talleres que realizarán y bajo qué modalidad, las características de las sanciones que se desarrollan, el funcionamiento de las visitas familiares, las comunicaciones telefónicas, etc.

La idea de los talleres y la escuela está directamente asociado al núcleo de la teoría del capital humano: la formación de habilidades útiles para el mundo del trabajo. Para Foucault esto se trata “[...] no un provecho, ni aun la formación de una habilidad útil sino la constitución de una relación de poder, de una forma económica vacía, de un esquema de sumisión individual y de su ajuste a un aparato de producción” (Foucault 2008, 281).

Hay un sentido de clase asociado a estas prácticas. La clase media con expectativas de movilidad social ascendente, el ciudadano neoliberal (Ortiz Gómez 2014), que considera (desde una perspectiva solapadamente calvinista) que el esfuerzo individual permitirá el progreso (Guiddens 1998). Un sujeto empleador de sí (Gago 2014) que soslaya las condiciones de producción de la pobreza, de la desigualdad y del delito. Por lo tanto, que cada uno de estos fenómenos y prácticas está vinculado a condiciones sociales de producción de los mismos. Es decir, que posee en su núcleo central de funcionamiento y del sistema institucional un principio recursivo. La construcción de estos procesos viene a indicar la lógica de la capitalización mediante el aprendizaje. Esto generará prácticas sociales diferentes;

socialmente aceptables, acordes al pacto social que supone una paz social entre clases sociales en abierto enfrentamiento. Es posible leer el delito en clave de lucha de clases al dar cuenta de los sectores sociales que pueblan los centros cerrados.

La participación en los talleres se plantea como optativa en términos formales. Ninguno de los jóvenes es obligado a participar de ellos por parte de dirección institucional. Es interesante considerar, en este sentido, cuáles son las motivaciones centrales que generan la inquietud de participar de ellos. A continuación, se desarrollarán, de manera esquemática algunas de las cuestiones que tienen que ver con este interrogante, central para el desarrollo de este estudio.

En primer lugar, y como ya se ha planteado sobre otras cuestiones, hay un sentido teleológico en la acción, difícilmente se pueda considerar la se trata de una acción negociada o que la pueda encuadrar en un sentido de la acción comunicativa (Habermas 1987). Estos espacios están asociados a un sentido común construido y dominante (Gruppi 1978) que tienen que ver con la obtención de *'beneficios'*. El *'beneficio'* es relevante ya que está directamente relacionado con alcanzar diferentes medidas que otorga el poder judicial: salidas transitorias, visitas con la familia, salidas laborales, arrestos domiciliarios, libertades asistidas, etc. De todos los encuestados un 42% contestaron que lo hacen porque lo sienten obligatorio. Se considera que no participar pueda implicar algún tipo de sanción u obstáculo en el desarrollo de la causa penal o el cotidiano institucional. Hay una forma de hacer las cosas para obtener esos beneficios y un poder que es capaz de otorgarlos o no de acuerdo al comportamiento en torno a las diferentes cuestiones que se presentan. El caso de los talleres aparece como una de estas conductas esperables. Lo que surge en este escenario es una suerte de discrecionalidad para el otorgamiento. Es decir, no hay una certeza que frente a una conducta determinada cual será el efecto que se desarrollará.

En segundo lugar, el taller se plantea como una manera de pasar el tiempo durante el encierro. La modalidad del encierro como medida socio-educativa (Fasciolo y Zeballos 2013) implica que el tiempo de la privación de la libertad debe provocar cambios que se consideren positivos para los jóvenes. La modalidad de ese encierro es indudablemente el elemento que puede establecer algo diferencial en este sentido. El tiempo de encierro se traduce en una *espera*, solamente matizada por las visitas familiares que se realizan una vez por semana, las llamadas telefónicas, la posibilidad de una audiencia donde se dimirán cuestiones acerca de cómo continúa la causa, asistir a la escuela, participar de un taller.

El aburrimiento y el tiempo sin hacer nada plantean entonces que cualquier actividad será considerada eventualmente de forma positiva. La posibilidad de incorporar aprendizajes es tenida en cuenta recién en segundo lugar, de hecho, solo un 12.5% consideró que era para 'aprender algo o cosas nuevas'.

En tercer lugar, hay una relación con el afuera, específicamente con las familias, que cuenta con una expresión material: la producción del taller se constituye en regalos para los familiares. Estas es una motivación posterior al ingreso al taller, no es vista originalmente. Vale decir, el taller aparece inicialmente como una imposición institucional. Porque cuando cada joven ingresa tienen acceso a la información de los talleres que el resto está haciendo. Es habitual que pase un tiempo hasta que pueda ser incorporado en alguno de ellos, porque la cuestión de los cupos, la cantidad de integrantes que cada docente propone para su espacio. Es frecuente que al principio del cumplimiento de la medida los jóvenes no cuentan con un taller y paulatinamente se van incorporando en ellos.

Por último, es menester analizar algunos elementos que tienen que ver con el sentido de utilidad que tienen los talleres. La institución de manera implícita, genera un conjunto de prácticas que apuntan a ocupar el tiempo de los jóvenes en cosas que les sirvan, que resulten útiles. Es decir, lo que se está viendo potencialmente es a un trabajador que salga a disputar en el mercado mediante las herramientas que allí se consigan o se consoliden. Lo paradójico sobre este punto es que todos los jóvenes ya realizaron tareas laborales y disponen de conocimientos, o al menos rudimentos, de algunas tareas de tipo laborales y de sus particularidades. De manera que parece al menos un desconocimiento sustancial lo que sucede respecto a estas decisiones ya que evidentemente no hay una relación que se pueda establecer entre falta de conocimientos y delito. Sino que es en otros lugares en donde se debe considerar e indagar para establecer algunas relaciones entre juventud y penalidad. Asimismo, se puede considerar que el taller es una manera que los jóvenes ocupen de manera productiva su tiempo en el encierro.

Los jóvenes cuentan con un registro ambiguo acerca de este espacio educativo. Resulta una molestia, ya que son '*levantados por los maestros*'⁷ en un horario que no desearían. Asimismo, en los períodos en los cuales no funciona la actividad escolar, los tiempos ociosos constituyen un problema

7 Maestro: es una categoría nativa (Balbi y Boivin 2008) que alude al personal institucional que se encarga de la regulación cotidiana. Formalmente se los denomina asistentes de minoridad.

y el espacio educativo es añorado como una manera de hacer algo. El 33.3% contestó que es “para hacer algo”.

CONCLUSIONES

Los argumentos planteados anteriormente no vienen a señalar una inutilidad en la educación como herramienta en los contextos de encierro. Tampoco soslayan las profundas transformaciones que se desarrollaron dentro del conjunto del sistema institucional para abordar la niñez y la adolescencia. Las garantías procesales y la división de lo asistencial y lo penal son elementos de sumamente relevantes. Claro está que hay ausencias en la planificación de la política y mucho más en su ejecución que llaman a la preocupación y requieren ser señaladas.

Evidentemente la educación tiene un potencial emancipador. El mismo debe ser considerado en la formulación de las políticas sociales. En esta dirección se plantean cinco elementos indispensables con los cuales se concluye el trabajo.

En primer lugar, la recursividad que se establece entre políticas sociales y estructura social (Adelantado et al. 1998). Ambas son mutuamente determinadas y presentan una relación de permanente complementariedad. Esto viene a plantear que el conjunto de las políticas sociales se apoya en una estructura inherentemente de desigualdad. Asimismo, es relevante considerar las tensiones que se desarrollan al interior de todas las políticas y que en ellas conviven en tensión componentes coercitivos y componentes emancipatorios. Paradójicamente para los jóvenes del sistema penal el Estado de manifiesta con mayor eficacia al mostrar la faceta penal o coercitiva. Es en ese contexto, se llevan adelante políticas de tipo *reparatorias*, o que al menos intentan serlo o plantean de manera discursiva que lo son. En todos los casos las mismas aparecen como una imposición violenta cuando ya se han transitado otras violencias y postergaciones.

En segundo lugar, y relacionado con esto último, resulta de suma importancia analizar la intervención del Estado a partir de esta trama de políticas, mediante la *policy network* (Klijn 1998). Si se garantiza la educación y se plantean una serie amplia de dispositivos que van a tener a la misma como un elemento central, parece igual de importante que se considere la construcción de otro conjunto de dispositivos que se constituyan a apoyos para la puesta en práctica de estas habilidades. Es decir, que si no se plantea un esquema que incluya complementariedades permanentes que le den una continuidad a la política, el desarrollo que se practica

se agota en la parte más sencilla de la implementación.

Al contar con una suerte de público cautivo que inevitablemente va a realizar los cursos que se le proponen, hay una falacia de participación en la que se cae por parte de la política. En realidad, el conjunto del sistema requiere considerar las continuidades y los intereses. La forma central de construir un conjunto de significados diferentes sobre la acción que se está llevando adelante.

En tercer lugar, problematizar la secuencia pobreza-juventud: delito. El conjunto de dispositivos educativos que se llevan adelante intramuros parten de la idea que estos sujetos al ser pobres y no contar con los medios de vida suficientes, se proponen el paso al delito como una estrategia de supervivencia. Esta falacia continúa adelante con el razonamiento y asume que al generar sujetos útiles que sepan hacer cosas y que tengan las habilidades para generar una inserción en el mercado, tomarán una decisión diferente en el futuro. Esto entonces viene a pensar nuevamente en actores racionales que toman decisiones evaluando de manera total las situaciones. Este argumento cae en al menos dos errores centrales.

El primero es que el sentido de la temporalidad, de la seguridad y de la planificación varía según las clases sociales de las que se trate. En este sentido, la naturalización de la violencia (familiar, policial, barrial, etc.) aparece como una constante que dificulta el análisis desde la perspectiva de la implementación fáctica de herramientas útiles.

El segundo error tiene que ver con no considerar los problemas específicos que tiene que ver con la edad de los jóvenes y los rasgos identitarios, por un lado, y generacional por otro. La política en este sentido es adultocéntrica y tiene un marcado sesgo de clase social: esto es, que toma como punto de partida los valores y los principios que se consideran universales dentro de una sociedad. En realidad, se trata de los valores que estructura un sector social con capacidad de agenda: medios de comunicación, discursos, política, publicidad, consumo, etc.

En cuarto lugar, caracterizar lo que sucede en estas 'cárceles con rostro humano'. Esto tiene que ver con el eufemismo 'centro cerrado' o 'centro de recepción' o ambas cosas. El sujeto que es detenido ingresa a una cárcel. Hay rejas, reglas que le son ajenas, violencias si no se cumplen las reglas, códigos 'tumberos' entre pares, códigos de violencias, etc. Se trata de jóvenes que ha sido seleccionados por el sistema policial. Los sujetos con los que se opera no son aquellos que han cometido un delito de manera uniforme, son los que lleva la policía, son seleccionados específicamente. En general, se trata de delitos escasamente planificados y en muchos casos con altos grados de violencia producto de los escasos

en los recursos delictivos. Solo un pequeño grupo está involucrado en redes delictuales complejas y han alcanzado un grado más alto de sofisticación en el delito, es decir, que cuentan con una red más amplia para realizar la actividad.

En este sentido, estas ‘cárceles con rostro humano’ vienen a ubicarse en un lugar que tiene que ver con tratar a la infancia de forma diferenciada a lo que es tratado el delito de los mayores. Está claro que tiene que ver con la legislación vigente. Pero en términos sociales parece esconder la ignominia que implica para una sociedad encerrar a sus miembros más jóvenes. Evidentemente todo este conjunto de políticas reparatorias intramuros, se plantean como mecanismos que apuntan a sanear esta suerte de impugación al orden social que implica el delito.

En quinto lugar y, por último, se trata de poner en tensión la idea de autarquía funcional que se sugiere en este trabajo. Esto se abre como una nueva línea de investigación para futuros trabajos. Pero resulta de suma importancia tener en cuenta lo problemático que es para el diseño de la política social el lugar de poder que ocupan los efectores. Especialmente en instituciones de tipo cerrado que cuentan con el secreto como una de sus principales técnicas de dominio sobre la población. En esta dirección, es necesaria la denuncia en torno a las cuestiones que tienen que ver con la incapacidad de estas instituciones de sustanciar muchos de los derechos que se proclaman y demuestran, de manera fáctica, la faz más punitiva que las engendra. Esta es una práctica frecuente. La discrecionalidad aparece como algo recurrente. La institución que discursivamente viene a rehacer el contrato social entre ciudadanos infractores y el Estado, es la que no se sujeta a un sentido más estricto del derecho. Parafraseando a Foucault se puede plantear que:

“nos encontramos sin cesar con gente que son educadores en prisiones, psicólogos, en instituciones vigiladas, asistentes sociales, etc., que hacen un buen trabajo político y que, al mismo tiempo, en efecto, saben muy bien que cada vez que hacen algo prorrogan todo ese sector del trabajo social, pero no es tan sencillo. En la medida que el secreto es una de las formas importantes del poder político, la revelación de lo que ocurre, la denuncia desde el interior, es algo políticamente importante.” (Foucault 2000, 71).

Por autarquía funcional se entiende que los efectores institucionales poseen un poder capaz de definir un conjunto de lenguajes, prácticas, símbolos, procedimientos, códigos y rituales independientes de lo que postula la normativa vigente. Esta independencia no tiene que ver con

un incumplimiento, sino que es un relevo para el funcionamiento general de los procesos sociales vinculados. De forma implícita se plantea una autorización de parte de los decisores y planificadores de la política en su conjunto y de parte del sistema jurídico en particular, para determinar de qué manera de desarrollarán estos procesos. La autarquía funcional entra en abierto conflicto con la normativa, porque en muchos momentos la contradice, pero no es total ni omnímoda. Sin embargo, plantea un sentido discrecional que genera efectos performativos relevantes en los sujetos y las prácticas.

Sobre esto Foucault ha planteado en relación al sistema punitivo que:

“el castigo tenderá, entonces, a convertirse en una parte oculta del proceso penal [...] La ejecución de la pena pasa a convertirse en un sector autónomo, un mecanismo administrativo del cual la justicia de desentiende liberándose así de la de su sorda desazón por un escamoteo burocrático de la pena [...] Hay en la justicia moderna, y en aquellos que la administran, una vergüenza de castigar que no siempre excluye el celo y crece sin cesar: sobre este herida, el psicólogo pulula como un modesto funcionario de la ortopedia moral” (Foucault 2008, 18-19).

Generalizando este aspecto en relación a las políticas sociales es dable argumentar que éstas cuando no son alcanzadas por criterios universales, es decir, de ciudadanía social, se ven asociadas a criterios relacionados con la opinión del efector institucional de turno. Sobre esto vale decir que la ciudadanía no es materia opinable. Sin embargo, el sentido de las condicionalidades, permite prácticas asociadas a la autarquía funcional que se está analizando. Este colateral de la política genera que existan efectores con valoraciones diversas acerca de la justicia o el merecimiento de la política, lo cual lleva a prácticas discrecionales que tienen que ver con esas valoraciones.

Sin duda, la política social está inscripta en un terreno de tipo ideológico que plantea las luchas discursivas en relación a sus legitimidades. Más allá de ese tema, su fase terminal, su implementación y puesta en marcha, requiere de criterios universales ligados a la noción de ciudadanía social y a la normativa que la contempla.

REFERENCIAS

- Adelantado, J., Rambla J. Noguera y L. Saez Luis(1998), “Las relaciones entre estructura y políticas sociales: una propuesta teórica,” *Revista Mexicana de Sociología*, No. 3, Universidad Autónoma de México.
- Balbi, F. y M. Boivin(2008), “La perspectiva etnográfica en los estudios sobre política, Estado y gobierno,” *Cuadernos de Antropología Social*, [fecha de consulta: 30 de enero de 2018], disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913917001>
- Becker, G.(1975), *El Capital Humano*, Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Becker, H.(2014), *Outsiders*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Beloff, M.(2011), “La protección de los niños y las políticas de la diferencia,” *Lecciones y Ensayos*, No. 89, pp. 405-420.
- Benza, G.(2016), “La estructura de la clase argentina durante la década 2003-2013,” en G. Kessler(comp.), *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*, Argentina: Siglo XXI.
- Blaug, M.(1983), “El status empírico de la teoría del capital humano: una panorámica ligeramente desilusionada,” en L. Toharia, *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones*, Madrid: Editorial Alianza.
- Boga, D.(2017), “Políticas sociales y capital humano. El caso de los jóvenes en conflicto con la ley penal en contexto de encierro,” *Revista Crítica y Resistencias. Revista de Conflictos Sociales Latinoamericanos*, No. 4, Colectivo de Investigación el Llano en Llamas, pp. 14-31.
- _____(2018), “Política social y pobreza: notas en torno a la noción de capital humano en las políticas de transferencia condicionada,” *KAIROS. Revista de Temas Sociales*, No. 41, Año 22, julio de 2018, Proyecto Culturas Juveniles Publicación de la Universidad Nacional de San Luis, <http://www.revistakairos.org>
- Bombini, G.(2011), “Juventud y penalidad: la construcción del enemigo social,” en G. Bombini(ed.), *Juventud y penalidad. Sistema de responsabilidad penal juvenil*, EUDEM, Mar del Plata.
- Bourdieu, P.(1988), *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.
- _____(1997), *Razones prácticas*, Barcelona: Anagrama.
- _____(2007), *El sentido práctico*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bowles, S. y H. Gintis(2014), “El problema de la teoría del capital humano: una crítica marxista,” *Revista de Economía Crítica*, No. 18, segundo semestre 2014.
- Bustos, R.(2011), “Procesos e impactos en la vida cotidiana de los jóvenes que atraviesan instancias judiciales-penales,” Tesis de Maestría, Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata.
- Calles, M.(1996), “Crítica a la teoría del capital humano,” *Jornadas de economía crítica Santiago de Compostela*, 17 y 18 de mayo de 1996.
- Carballeda, A.(2002), *La intervención en lo social*, Buenos Aires: Paidós.
- CEPAL(2009), *Panorama Social de América Latina 2009*, Naciones Unidas, Santiago

- de Chile.
- Del Cueto y Luzzi(2016), “Salir a comprar: el consumo y la estructura social en la Argentina reciente,” en G. Kessler(comp.), *La sociedad Argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*, Argentina: Siglo XXI.
- Del Valle, A.(2009), “Educación y pobreza la hipótesis del capital individual y el capital social,” *Co-herencia*, Vol. 6, No. 10, enero-junio, Colombia: Universidad Eafit, pp. 207-237.
- Dubet, F.(2002), *El declive de la institución*, México: Gedisa editorial.
- _____(2017), *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Falgueras, I.(2008), “El capital humano en la teoría económica: Orígenes y evolución,” *Temas actuales de economía, Capital Humano*, Vol. 2, Instituto de análisis económico y empresarial de Andalucía.
- Fasciolo, M. y M. Zeballos(2013), “Consideraciones sobre el encierro como medida socio-educativa y las prácticas del Trabajo Social,” *Jornadas de Sociología*, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Foucault, M.(2008), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____(2010), *Defender la sociedad*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- Gago, V.(2014), *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*, Buenos Aires, Editorial Tinta Limón, colección Nocións Comunes.
- García Méndez, E.(1994), *Derechos de la Infancia Adolescencia en América Latina: de la situación irregular a la protección integral*, Colombia: Forum Pacis.
- Gil Villa, F.(1995), “El estudiante como actor racional: objeciones a la teoría del capital humano,” *Revista de Educación*, No. 306, pp. 315-327.
- Giménez, G.(2005), “La dotación de capital humano de América Latina y el Caribe,” *Revista de la CEPAL*, agosto, CEPAL.
- Goffman, E.(2009), *Internados*, Buenos Aires: Ed. Amorroutu.
- Gruppi, L.(1978), *El concepto de hegemonía en Gramsci*, México: Ediciones de Cultura Popular.
- Guemureman, S.(2002), “La contracara de la violencia adolescente juvenil: la violencia pública institucional de la agenda de control social judicial,” en Gayol y Kessler(comps.), *Violencias, delitos y justicias en Argentina*, Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires: Manantial.
- Guiddens, A.(1998), *El capitalismo y la moderna teoría social*, Barcelona: Idea Books SA.
- Habermas, J.(1987), *Teoría de la acción comunicativa I*, Madrid: Taurus.
- Heredia, M.(2016), “Las clases altas y las experiencias de mercado,” en G. Kessler(comp.), *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*, Argentina: Siglo XXI.
- Hopenhayn, M.(2005), *América Latina, Desigual y Descentrada*, Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Isuani, E.(2015), *Capitalismo vs. Democracia. El caso argentino*, Buenos Aires: Eudeba.

- Kessler, G.(2007), “Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley,” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 12, No. 32, enero-marzo, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, pp. 283-303.
- _____(2010), *Sociología del delito amateur*, Buenos Aires: Paidós.
- _____(comp.)(2016), *La sociedad Argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*, Argentina: Siglo XXI.
- Klijn, E.(1998), “Redes de políticas públicas: una visión general,” en W. Kickert et al., *Traducción de Mariángela Petrizzo, Managing Complex Networks*, Londres: Sage.
- López, A.(2011), “La ley y sus laberintos. Acerca de la trama de relaciones de poder en el proceso de reforma legislativa bonaerense en materia de infancia,” en G. Bonboni(ed.), *Juventud y penalidad. Sistema de responsabilidad penal juvenil*, Mar del Plata: EUDEM.
- Mujica Chirinos, N. y S. Rincón Gonzalez(2010), “El concepto de desarrollo: posiciones teóricas más relevantes,” *Revista Venezolana de Gerencia*, Año 15, No. 50.
- Ortiz Gómez, G.(2014), “El perfil del ciudadano neoliberal: la ciudadanía de la autogestión neoliberal,” *Sociológica*, Vol. 29, No. 83, México.
- Salvia, A.(2013), “Juventudes, problemas de empleo y riesgos de exclusión social. El actual escenario de crisis mundial en la Argentina,” Friedrich Ebert Stiftung, Universidad Católica Argentina, disponible en http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo68/files/Juventudes_Probl-maticas.pdf
- Saumell, M.(2011), “Una ciencia penal diferente y una respuesta estatal diferente frente al delito cometido por adolescentes,” en G. Bonboni(ed.), *Juventud y penalidad. Sistema de responsabilidad penal juvenil*, Mar del Plata: EUDEM.
- Sautu, R.(2016), “La formación y la actualidad de la clase media argentina,” en G. Kessler(comp.), *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*, Argentina: Siglo XXI.
- Schultz, T.(1961), “Inversión en capital humano,” en M. Blaug, *Economía de la Educación*, Madrid: Ed. Tecnos, pp. 15-32.
- Senatore, A.(2015), *¿Sujetos de derecho u objetos de castigo? Familiares de detenidos, su lugar en el tratamiento carcelario*, La Plata: Dynamis.
- Van Raap, V.(2010), “Educación, políticas sociales y acceso al mundo del trabajo: un estudio acerca de la desigualdad de oportunidades para los jóvenes en la Argentina,” Tesis de maestría, disponible en: ceyds.sociales.uba.ar/files/2014/06/t8_10.pdf
- Villalobos Monroy, G. y R. Pedroza Flores(2009), “Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico,” *Tiempo de Educar*, Vol. 10, No. 20, julio-diciembre, Universidad Autónoma del Estado de México, pp. 273-306.

Ley Nacional N° 26.061
Ley Provincial N° 10.903
Ley Provincial N° 13.298
Ley Provincial N° 13.634

Article Received: 2018. 11. 20.
Revised: 2019. 02. 12.
Accepted: 2019. 02. 18.