

Revista Crítica Penal y Poder

2013, n° 5, Número especial: *Redefiniendo la cuestión criminal:*

Crímenes de Estado, atrocidades masivas y daño social.

Septiembre (pp. 138 - 162)

Observatorio del Sistema Penal y los Derechos Humanos

Universidad de Barcelona



LA NUEVA GENERACIÓN: CRIMINOLOGÍA, ESTUDIOS SOBRE EL GENOCIDIO Y COLONIALISMO DE LOS COLONOS¹

THE NEXT GENERATION: CRIMINOLOGY, GENOCIDE STUDIES AND SETTLER COLONIALISM

Andrew Woolford

Universidad de Manitoba, Canadá.

Segundo vicepresidente de la Asociación Internacional de Académicos sobre el Genocidio (IAGS)

RESUMEN

En este trabajo examino como la criminología del genocidio plantea problemas característicos de la primera generación de los estudios sobre genocidio, tales como comparaciones muy ambiciosas, un legalismo estrecho y una falta de atención a los procesos genocidas. Más aún, señalo a la reciente segunda generación de estudios sobre el genocidio que ha sido ampliamente ignorada por los criminólogos, en particular norteamericanos, y que permitiría a la criminología del genocidio superar algunas de sus limitaciones disciplinarias. En particular, apunto a las crecientes áreas de estudios críticos sobre el genocidio colonial y de los colonos que ofrecen lecciones vitales para la criminología del genocidio, usando el ejemplo de las escuelas residenciales en Canadá y de la Escuela Residencial de Fort Alexander en particular, para ilustrar mis argumentos.

Palabras claves: genocidio, criminología, colonialismo de los colonos, pueblos indígenas, Canadá, escuelas residenciales.

ABSTRACT

In this paper, I examine how the criminology of genocide suffers from problems characteristic of the first generation of genocide scholarship, such as sweeping comparison, narrow legalism, and inattention to genocidal processes. Moreover, I highlight recent second-generation work within genocide studies that has gone largely ignored by criminologists, and in particular North American criminologists, and which would allow the criminology of genocide to overcome some of its disciplinary limitations. In particular, I point to the growing areas of critical, colonial, and settler colonial genocide studies as offering vital lessons for the criminology of genocide, using the

¹ Traducción del inglés a cargo de Máximo Sozzo, Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

example of residential schools in Canada, and the Fort Alexander Indian Residential School in particular, to illustrate my arguments.

Keywords: Genocide, criminology, settler colonialism, Indigenous peoples, Canadá, residential schools.

Dado el tardío ingreso de la criminología en el campo de los estudios sobre el genocidio, no es sorprendente que la aun emergente criminología del genocidio aparezca algunos pasos atrás de los desarrollos de la investigación sobre el genocidio. En este trabajo, examino como la criminología del genocidio tiene algunos problemas característicos de la primera generación de los estudios sobre el genocidio como las comparaciones muy ambiciosas, un legalismo estrecho y la falta de atención a los procesos genocidas. Más aún, subrayo la importancia de una segunda generación de trabajos sobre el genocidio que ha sido ampliamente ignorada por los criminólogos y que permitiría a la criminología del genocidio superar algunas de sus limitaciones disciplinarias. En particular, apunto a la creciente área de estudios críticos sobre el genocidio colonial y de los colonos que ofrecen lecciones vitales para la criminología del genocidio, usando el ejemplo de las escuelas residenciales en Canadá y de la Escuela Residencial de Fort Alexander en particular, para ilustrar mis argumentos. Mi objeto en este artículo está limitado en gran medida a los contextos norteamericanos y, en menor medida, europeos, en lo que recientemente algunos criminólogos han comenzado a manifestar un interés en el genocidio como “crimen”. Está más allá de los alcances de este trabajo investigar adecuadamente el importante trabajo que sobre esta materia se está desarrollando en otras partes del mundo, incluyendo el Sur global en el que diversos investigadores están también empujando las fronteras de la investigación criminológica.

Primera y segunda generación de estudios sobre el genocidio

En los años 1950 y 1960 existía muy poca investigación sobre el genocidio, tanto en el ámbito criminológico como más allá del mismo. (Meierhenrich, en prensa). La excepción era Raphael Lemkin, el jurista polaco-judío que creó el término en 1943. Aún antes de enlazar el griego “genos” (grupo o tribu) con el latín “cide” (matar), Lemkin había impulsado la idea de un derecho que protegiera a los grupos de la destrucción. Consideraba que lo que definía como “grupos nacionales” eran grupos que compartían un específico, aunque cambiante patrimonio cultural, y poseían cada uno un cierto ingenio que era muy importante para la diversidad del mundo (Short, 2010). Su objetivo era engendrar un derecho que protegería la vida del grupo, tal como las leyes sobre el homicidio protegen la vida individual. Pero para Lemkin una ley contra el genocidio no era simplemente sobre la destrucción física de los miembros individuales del grupo sino que era sobre las formas múltiples en que un grupo puede ser destruido.²

² Lemkin (1944, 79) escribe: “Hablando generalmente, el genocidio no significa necesariamente la destrucción inmediata de una nación, excepto cuando se realiza a través de asesinatos masivos de todos los miembros de una nación. Más bien significa un plan coordinado de acciones diferentes destinadas a la destrucción de los fundamentos esenciales de la vida de los grupos nacionales, con el objetivo de aniquilar los grupos mismos. Los objetivos de tal plan serían la desintegración de las instituciones políticas y sociales, de la cultura, de la lengua, de los sentimientos nacionales, de la religión y de la existencia económica de los grupos nacionales, y la destrucción de la seguridad, la

Lemkin comenzó su trabajo en 1933 proponiendo en un congreso español sobre derecho los términos “vandalismo” y “barbarismo” para capturar los aspectos físicos y culturales de la destrucción del grupo. Una vez que acuñó el término genocidio y habiendo escapado hacia Estados Unidos desde la Polonia ocupada por el nazismo, Lemkin se transformó en un abogado incansable de la codificación legal de este término (Power, 2002). Sin embargo, su misión no era sólo política y legal; también hizo importantes contribuciones al estudio del genocidio. El libro de Lemkin de 1944 *Axis Power in occupied Europe* y sus notas y plan para un volumen inédito sobre el genocidio desde la antigüedad hasta el presente tiene mucha riqueza para la comprensión del genocidio (McDonnell y Moses, 2005; Powell, 2011; Short, 2010).

Lemkin eventualmente logró la aceptación política y legal para su concepto de genocidio a través de la Convención de las Naciones Unidas sobre la Prevención y Sanción del Delito de Genocidio (1948; de aquí en adelante CNUG). Antes de este éxito, sin embargo, participó en la elaboración de un borrador de esta Convención en 1946 que contiene lo que él consideraba como formas múltiples e interrelacionadas de destrucción genocida, incluyendo las amenazas culturales, físicas y biológicas contra la vida de los grupos (Short, 2010). Sin embargo, esta noción de genocidio cultural fue en gran medida diluida en el Artículo 2 de la CNUG, que es la parte de dicha convención más frecuentemente citada y que señala:

En la presente Convención, se entiende por genocidio cualquiera de los actos mencionados a continuación, perpetrados con la intención de destruir, total o parcialmente, a un grupo nacional, étnico, racial o religioso, como tal:

- a) Matanza de miembros del grupo;
- b) Lesión grave a la integridad física o mental de los miembros del grupo;
- c) Sometimiento intencional del grupo a condiciones de existencia que hayan de acarrear su destrucción física, total o parcial;
- d) Medidas destinadas a impedir los nacimientos en el seno del grupo;
- e) Traslado por fuerza de niños del grupo a otro grupo.³

En los años 1960 se publicaron los libros de Hilberg, *The Destruction of European Jews* (1961) y de Hannah Arendt, *Eichmann in Jerusalem* (1963), aunque es necesario mencionar que la obra de tres volúmenes de Hilberg estuvo años sin publicarse dado que la mayor parte de las editoriales estadounidenses no veían un mercado para los escritos sobre el Holocausto (Meierhenrich, en prensa).

libertad, la salud, la dignidad e incluso de las vidas de los individuos que pertenecen a ese grupo. El genocidio está orientado contra el grupo nacional como una entidad y las acciones involucradas están dirigidas contra individuos no en función de sus capacidades individuales sino como miembros de un grupo nacional”.

³ La Convención de las Naciones Unidas para la Prevención y Sanción del Delito de Genocidio (en adelante CNUG), adoptada por Resolución 260 (II) A de la Asamblea General de las Naciones Unidas el 9 de diciembre de 1948 entro en vigencia el 12 de enero de 1951. La Parte 2(e) de la CNUG acerca del traslado forzado de niños ha sido leída por algunos como el último eco de la noción de Lemkin de genocidio cultural (Grant, 1996; Annett, 2000). Sin embargo, otros han argumentado que esta cláusula estaba orientada a ser leída únicamente como una forma de genocidio físico y biológico y los niños debían ser removidos de sus hogares de un modo que fuera permanente, poniendo en riesgo la continuación física y biológica del grupo (MacDonald y Hudson, 2012; van Krieken, 2004; MacGregor, 2004).

Lemkin, junto a figuras como Hilberg y Arendt, puede ser considerado uno de los pioneros de los estudios académicos sobre el genocidio. Pero la “primera generación” de estudiosos del genocidio, para tomar prestada la tipología de Scott Straus (2007), emergió en los años 1970, cuando un grupo de investigadores se reunieron en torno a un sentido compartido de que el genocidio debía ser abordado por el mundo académico. Este grupo incluyó diversas figuras que siguieron siendo prominentes en los estudios comparativos sobre el genocidio como Israel Chaney, Vahakn Dadrian, Helen Fein, Irving Louis Horowitz, Richard Hovannisian, Leo Kuper, Robert Melson, y Jack Nusan Porter. Se les agregaron en los años 1980 Frank Chalk, Barbara Harff, Herbert Hirsch, Henry Huttenbach, Rudolph Rummel, y Ervin Staub, entre otros.

La primera generación de estudiosos sobre el genocidio tendía a sostener una orientación moralizante hacia la materia, lo que resulta comprensible dado la extrema brutalidad y destructividad de los crímenes genocidas. Como Michael Freeman (1991; ver también Crushman, 2003) lo señala, el estudio del genocidio es inherentemente normativo, dado que nadie puede imaginar un “buen” genocidio. Sin embargo, algunos dentro de esta comunidad de estudiosos sobre el genocidio se sentían incómodos con el grado en que el que el activismo y la investigación académica se habían entrelazado. Esto era evidente en el cuerpo profesional que la primera generación de académicos creó para el estudio del genocidio, la Asociación Internacional de Estudiosos del Genocidio (IAGS). Desde su inicio, la IAGS puso el acento en la prevención del genocidio pero algunos de sus miembros expresaron su preocupación acerca de que ciertos genocidios eran privilegiados sobre otros y que la prevención tendía a obtener apoyo para las intervenciones armadas occidentales alrededor del mundo.

La preocupación acerca del activismo de los académicos, sin embargo, no es la única ni la fundamental razón de la emergencia de la “segunda generación” de estudios sobre el genocidio.⁴ Los investigadores de segunda generación estaban también preocupados por dos tendencias claves en la investigación de la primera generación. Por un lado, algunas investigaciones de esta primera generación eran ampliamente comparativas en su enfoque y se focalizaban en factores macroscópicos de carácter político, económico, cultural y social a través de múltiples contextos de genocidio en un intento por aislar los trazos definitorios del genocidio. Por el otro, aquellos investigadores de la primera generación que sí analizaron la micro-dinámica del genocidio tendieron a focalizarse en las motivaciones psicológico-sociales de su perpetración, que muchas veces se sostenía que eran generalizables a través de todos los genocidios y tendía a privilegiar al perpetrador como sujeto del análisis.

La primera tendencia frecuentemente llevaba a la producción de definiciones basadas en características del genocidio destinadas a mejorar los términos de la CNUG. Por ejemplo, Chalk y Jonnasohn (1990, 23) al inicio de su amplia historia comparativa definen al genocidio como “...una forma de asesinato masivo por una parte en que un estado u otra autoridad intenta destruir a un grupo, en tanto el grupo y sus miembros son definidos por el perpetrador”. Entre otros matices, Chalk y Jonnasohn corrigen el foco limitado de la CNUG sobre los grupos étnicos, religiosos,

⁴ Para algunos, la distinción entre una primera y una segunda generación de investigadores es exagerada. Maureen Hiebert (2013), por ejemplo, argumenta que la segunda generación de estudios representa a una continuación más que una ruptura con la primera generación.

nacionales y raciales como los únicos blancos del genocidio. De acuerdo a estos autores, cualquier grupo, aun aquellos completamente imaginados por el perpetrador, pueden ser el blanco del genocidio. Esta maniobra les permite a los investigadores lidiar con el problema de que los perpetradores del genocidio frecuentemente construyen socialmente los grupos que intentan eliminar. Los judíos de Europa, por ejemplo, eran un conjunto diverso y separado de comunidades imaginadas de un modo coherente como un colectivo por los Nazis de manera tal que pudieran ser el blanco de la destrucción (ver Cole, 2003). Sin embargo, la definición de Chalk y Jonnashon también hizo a los blancos del genocidio completamente el producto de los actos constitutivos del perpetrador, ignorando procesos orgánicos de formación de grupo.

La socióloga Helen Fein (1993) también ofrece una definición basada en características del genocidio que busca mejorar la contenida en la CNUG: “El genocidio es una acción sostenida e intencionada por parte de un perpetrador para destruir físicamente una colectividad directa o indirectamente, a través de la interdicción de la reproducción biológica y social de los miembros del grupo, sostenida más allá de la rendición o falta de amenaza de la víctima” (Fein, 1993, 24). Fein también elude prescribir la naturaleza de las colectividades en su definición; sin embargo, a diferencia de Chalk y Jonnasohn, no coloca la definición de estos grupos completamente en las manos (y mentes) del perpetrador. Además, sigue las huellas de Lemkin en la medida en que visualiza a los grupos como entidades colectivas que deben ser protegidas de la destrucción. Pero a pesar de la sofisticación sociológica agregada de la definición de Fein, permanece relativamente consistente con la CNUG y presenta un conjunto de características o trazos distintivos que, en su conjunto, llevan a una comprensión sincrónica del genocidio.

Con respecto a la segunda tendencia, las explicaciones psicológico-sociales del comportamiento del perpetrador, la tendencia ha sido la de examinar aquellos factores situacionales que enfrían la moralidad y les permiten cometer actos de violencia. Los experimentos acerca de la obediencia de Stanley Milgram (1974) son ejemplos bien conocidos de este enfoque y han sido extendidos en un intento por comprender como las acciones genocidas son autorizadas (Kelman y Hamilton, 1989) y el rol que la distancia con respecto a la víctima juega en posibilitar la violencia genocida (Bauman, 1989). Este énfasis ha sido particularmente evidente en los estudios criminológicos sobre el genocidio, dadas las inclinaciones criminológicas hacia los estudios acerca del delito centrados en el perpetrador.

Para muchos investigadores contemporáneos, sean miembros de la Asociación Internacional de Académicos sobre el Genocidio (IAGS), y/o de la red internacional de académicos del genocidios que se formó entre investigadores europeos en función de su insatisfacción con la organización basada en Estados Unidos y más orientada hacia el activismo –la IAGS- las investigaciones comparativas macroscópicas, las definiciones basadas en características y las explicaciones psicológico-sociales generalizadas de las acciones de los perpetradores se han vuelto menos importantes para su trabajo. En este sentido, Dirk Moses (2010) sostiene que los estudios sobre el genocidio se han “profesionalizado”, ya que el énfasis está crecientemente colocado en el rigor empírico y teórico en el estudio del genocidio, tanto como en el halo que rodea una causa justa o el deseo de identificar los elementos comunes que comparten todos los genocidios. Muchos estudiosos del genocidio actualmente buscan primero transformarse en expertos sobre un región antes de ingresar en el terreno de los estudios comparativos (Meierhenrich, en prensa). También

entienden al genocidio como un proceso más que como un conjunto de trazos o elementos que muy frecuentemente funcionan como ítems en una lista con relación a los cuales es posible juzgar si un caso merece o no la etiqueta de genocidio (Moses, 2000). Finalmente, las acciones de los perpetradores no son comprendidas solamente como el “mal” que se manifiesta cuando la moralidad es interrumpida o removida. En cambio, emergen moralidades genocidas que son ubicadas en el marco de complejas y cambiantes circunstancias históricas y culturales, que le permiten a los perpetradores creer en el carácter justo de sus acciones (Powell, 2011).

Además, la primera generación de estudios sobre el genocidio estuvo frecuentemente basada sobre presupuestos acerca de la naturaleza del fenómeno genocida. En general, sus enfoques pueden ser criticados por tener una intencionalidad liberal y estar atrapados en el marco de una cosmología europea. Dirk Moses (2000) ha tomado la tarea de escrutar los enfoques liberales sobre el genocidio. Como otros que trabajan profundamente ciertos casos de genocidio, ha notado que el foco liberal en actores individuales que tienen ciertas intenciones como los agentes primarios del genocidio ignora como los procesos genocidas emergen a partir de un complejo de factores históricamente contingentes que dan forma a “momentos genocidas” (Moses, 2000). El genocidio, de acuerdo a esta visión, no se mueve de un modo teleológico hacia un resultado inevitable. Los momentos genocidas suben y bajan, encontrando eco en circunstancias globales, nacionales, institucionales y locales, pero también se enfrentan a obstáculos que pueden forzar a los perpetradores del genocidio a revisar o redireccionar sus acciones. De acuerdo a este enfoque, no es que los actores con intenciones no existan, sino que forman y tratan de llevar adelante sus intenciones en condiciones complejas con respecto a las que no poseen control absoluto.

Trabajos más recientes buscan “descolonizar los estudios sobre el genocidio” (Benvenuto, Woolford y Hinton, en prensa; Woolforth en prensa). Una buena parte de nuestra comprensión de lo que un grupo es y cómo se vuelve objeto de destrucción está basado en nociones derivadas culturalmente acerca de la naturaleza de la vida grupal (Woolford, 2009). Por ejemplo, el territorio típicamente sólo recibe consideración en los estudios sobre genocidio como un recurso a ser usado instrumentalmente para sostener a un grupo, siguiendo nociones europeas de la propiedad del territorio y de la relación entre naturaleza y sociedad (Woolford, 2011; 2013). Sin embargo, para muchos, sino todos los grupos indígenas, sus territorios son más centrales para sus nociones de vida grupal; el territorio es un elemento de identidad grupal más que simplemente un medio para sostener dicha identidad (Alfred, 2008; Monture, 1999; Simpson, 2011).

La criminología y la primera generación de estudios sobre el genocidio

La criminología del genocidio, particularmente aquella que emergió en los Estados Unidos, es pasible de recibir las mismas críticas que han sido realizadas contra la primera generación de estudios sobre el genocidio. Aunque muchos criminólogos se están moviendo más allá de de la investigación amplia, basada en fuentes secundarias, sobre el genocidio (por ejemplo, Hagan y Rymond-Richmond, 2008; Jones, 2011; Park, 2010; Smeulers, 2010) el énfasis sigue siendo colocado mayormente en estudios de casos canónicos como el Holocausto, de carácter sincrónico más que diacrónico o procesual acerca de la materia y a partir de una concepción estrecha, legalista, del concepto de genocidio.

Aun cuando inmediatamente antes, durante y después de la Segunda Guerra Mundial el pensamiento criminológico se ocupó de la perpetración (Wetzell, 2000; Rafter, 2008) y el juzgamiento (Hagan y Greer, 2002) del genocidio, hasta el final del siglo XX, pocos criminólogos investigaron el genocidio más conocido, el Holocausto. La emergente criminología del genocidio se hizo visible cerca del inicio del siglo XXI. En ese momento, muchos criminólogos trataron de incluir al genocidio en la criminología. Por ejemplo, diversos criminólogos introdujeron su disciplina en el debate Goldhagen-Browning que se había venido planteando acerca de las motivaciones del Batallón de Policía 101, un grupo de reclutas irregulares alemanes que jugaron un rol importante en hacer que la campaña polaca sea “Juden Frei” (ver Freidrichs, 2000; Day y Vandiver, 2000; Branningan, 1998, Morrison, 2006). Los hombres de este Batallón, que recibieron inicialmente una invitación de su comandante a retirarse de la campaña si se sentían incómodos con su tarea, procedieron a masacrar campesinos polacos judíos en cuarteles cerrados de un modo brutal. Aun cuando algunos miembros inicialmente experimentaron sentimientos de malestar ante estas tareas y muchos se atiborraron de bebidas alcohólicas durante su período en Polonia, unos pocos rechazaron participar en las matanzas. Mientras Daniel J. Goldhagen (1997) explicaba sus acciones basadas en el antisemitismo “eliminacionista” que argumentaba se encontraba muy difundido en Alemania en aquella época e hizo a todos los alemanes “verdugos voluntarios”, Browning (1998) planteaba una explicación multicausal y más psicológico-social que recurría a factores tales como la presión de los pares, la autoridad y la ambición para darle sentido a las acciones de los miembros del Batallón. En este debate, los criminólogos encontraron una oportunidad de demostrar cómo los conceptos criminológicos podrían ayudar a llegar a las conclusiones tanto de Goldhagen como de Browning.

Branningan (1998), por ejemplo, al referirse al debate notaba que la teoría criminológica está demasiado orientada hacia posiciones individualistas y consensuales como para ofrecer una contribución significativa para comprender crímenes colectivos como aquellos cometidos por el Batallón 101. En su esfuerzo por abrir la criminología al estudio de los crímenes colectivos, le daba mucho crédito a la investigación histórica con varios déficits y severamente criticada (ver Meierhenrich, en prensa). Agrega a los argumentos de Goldhagen, su propia explicación basada en una teoría de la xenofobia evolutiva. Pero este enfoque, como las perspectivas psicológico-sociales de la primera generación de estudios sobre el genocidio, encierra a los grupos humanos en una similitud universal definida por la propensión humana a la formación de coaliciones y a la animosidad con respecto a quienes son percibidos como el extra-grupo. Tal tipo de explicación descansa en asunciones antropológicas infundadas acerca de que todos los grupos comparten nociones comunes de formación y protección de fronteras (ver Thom, 2006). También demuestra una falta de auto reflexividad al traer a colación en la discusión la relevancia del marco evolucionista de Lombroso (aun cuando criticando su enfoque y resultados particulares) sin reconocer el rol que la criminología lombrosiana tuvo en la perpetración del Holocausto (ver Wetzell, 2000; Rafter, 2008).

También es posible ver aquí la adopción de las preocupaciones típicas de la primera generación de estudios sobre el genocidio en su acercamiento a estos casos canónicos (es decir, el Holocausto, Ruanda y Bosnia; ver Hinton, 2012) así como también la focalización en los temas familiares de la perpetración y la prevención del genocidio. Estos temas eran frecuentemente importados

directamente en la criminología del genocidio y vestidos de teoría criminológica. De hecho, la primera generación de investigadores eran los puntos de referencia primarios de muchos criminólogos que ingresaban al campo de los estudios sobre el genocidio. Por ejemplo, tratando de demostrar la relevancia de la criminología para el estudio del genocidio, Day y Vandiver (2000) utilizaban ampliamente a investigadores como Kelma y Rummel. Y, como muchos criminólogos estudiando el genocidio, su principal objetivo era mostrar las similitudes entre los conceptos criminológicos y aquellos usados por los estudiosos del genocidio. Por ejemplo, comparan las técnicas de neutralización de Sykes y Matza con las nociones de deshumanización y autorización de Lemman, que se sostiene que resultan parecidas a la “negación de la víctima” y la “apelación a lealtades más importantes” utilizadas por jóvenes delincuentes para suspender el sentimiento moral y facilitar la actividad ilegal, ya sea negando una obligación hacia la víctima o reforzando que se encontraban bajo la influencia de una autoridad (ver también Álvarez, 2001 y Cohen, 2001). La utilidad de un concepto como ese para entender el genocidio, sin embargo, no es tanto un rasgo particular que se encuentra presente uniformemente en un contexto de genocidio. En cambio, es preciso observar los procesos a través de los cuales las neutralizaciones se forman, evolucionan y desaparecen en el tiempo y el espacio alrededor de un momento genocida. Más aún, es preciso ser cuidadosos y no asumir que existe una moralidad de base que es simplemente disminuida o silenciada por las técnicas de neutralización; de hecho, los procesos genocidas son frecuentemente proyectos de moralización en los que se forman nuevos códigos morales limitadores y en que las moralidades fundamentales son reemplazadas y no simplemente neutralizadas (Powell, 2011).

Los criminólogos críticos que se comprometieron en el estudio del genocidio también frecuentemente se limitaron a las preocupaciones típicas de la primera generación. Al plantear el argumento de que el Holocausto es el “crimen del siglo” el objetivo fundamental de David Friedrichs (2000) no es participar en el así denominado debate acerca de su carácter único que llevo al Holocausto a ser incomparable con, y distinto a, toda otra forma de genocidio (ver Katz, 1974; Bauer, 1978). En cambio, su meta fue demostrar cómo este crimen de masa adquirió un estatus político y cultural tan prominente y sin embargo casi ni fue registrado en el mundo de la criminología. En un esfuerzo por hacer la criminología “más profunda”, Friedrichs explora como el Holocausto puede ser examinado en términos de la criminalidad de los líderes nazis así como también de la criminalidad imaginada como inherente a los judíos; como el crimen de genocidio fue perpetrado en ese contexto socio histórico; y los procesos de criminalización contra aquellos elegidos por los nazis como blanco para la destrucción así como contra los nazis mismos posteriormente. Aun cuando puede ser útil esta ampliación de la mirada criminológica, sin embargo, mi preocupación con el uso que hace Friedrichs de la expresión “crimen del siglo” para atraer la atención criminológica al crimen de genocidio, es que inadvertidamente contribuye al pensamiento jerarquizador acerca del genocidio y orienta a los criminólogos a considerar los ejemplos de genocidio ampliamente aceptados en lugar de aquellos contestados. El campo de los “estudios críticos sobre el genocidio” (Hinton, 2011; Powell, 2011) está creciendo, colocando el énfasis no sólo en el estudio del núcleo de los estudios del genocidio (es decir, el Holocausto y Ruanda) sino también en aquellos casos frecuentemente mantenidos en la periferia del campo (como el caso de Argentina o los diversos genocidios indígenas) (ver Hinton, 2012, 13). Los investigadores críticos sobre el genocidio están también menos sometidos a las nociones legales del crimen de genocidio lo que parecería ser una posición natural para alguien tan importante dentro de la criminología crítica como Friedrichs.

A diferencia de muchos investigadores sobre el genocidio, John Hagan ha combinado su proyecto en la criminología del genocidio con una investigación empírica en profundidad en una región específica: Darfur. Mientras muchos criminólogos descansan ampliamente en literatura secundaria para demostrar la relevancia de la criminología para el estudio del genocidio, Hagan junto con su colega Wenona Rymond-Richmond (2008) ha utilizado la Encuesta para la Documentación de las Atrocidades destinada a los Refugiados de Darfur en Chad (2004) impulsada por el gobierno de los Estados Unidos –una ambiciosa encuesta de victimización a aquellos que se escapaban de los ataques genocidas- para ofrecer evidencia de que los crímenes en Darfur reunían las características de los estándares de la CNUG (1948). Es aun cuestionable la profundidad de la comprensión de los autores sobre el contexto cultural local que determina el significado de los epítetos raciales que interpretan para dar cuenta de la intención genocida y su tendencia a importar la política racial estadounidense a África del Norte. Más aún, Hagan y Rymond-Richmond también privilegiaron la CNUG y su problemática interpretación de la vida grupal, ignorando la necesidad de investigar desde un punto de vista criminológico crítico los términos de esta convención. En particular, le dieron prioridad a las motivaciones raciales del genocidio cuando el genocidio es frecuentemente el producto de motivaciones múltiples y al hacerlo apoyaron una noción restringida del concepto de genocidio (Hagan y Rymond-Richmond, 2008).

En general, el trabajo que los criminólogos han hecho en relación al genocidio tiene las siguientes características: 1) las leyes sobre el genocidio como la CNUG son infrecuentemente cuestionadas o desafiadas por sus presuposiciones subyacentes acerca de lo que es un grupo, las formas en que un grupo puede ser destruido o como la intencionalidad es conceptualizada en relación a tales acciones; 2) la investigación es conducida a distancia de las comunidades y culturas en las que el genocidio es perpetrado y experimentado; 3) las preguntas fundamentales que se plantean son las más típicas del trabajo criminológico (es decir, “¿Por qué los perpetradores participaron en el genocidio? ¿Cómo debemos intervenir? y ¿Cómo se puede alcanzar la justicia luego de un genocidio?”); 4) El genocidio es tratado como un evento con trazos consistentes e identificables más que como un proceso que fluctúa a través del tiempo y el espacio.

Estas características, entre otras, alinean la criminología del genocidio actual con las preocupaciones de la primera generación de investigadores sobre el genocidio. Me refiero aquí solo a un pequeño grupo de autores que han hecho trabajos criminológicos sobre el genocidio (y excepciones notables a este tipo de alineamiento incluyen a Hoffman, 2009; Karstedt, 2012; Morrison, 2006; Mullins y Rhode, 2008; Jamieson, 1998, 1999) y mis comentarios no deberían ser tomados como una detracción contra este grupo de investigadores que están haciendo un trabajo muy importante expandiendo los lentes criminológicos mas allá de su focalización doméstica y nacional (ver Morrison, 2006). Tampoco quiero dar la impresión de que descarto el trabajo importante realizado por la primera generación de investigadores sobre el genocidio –ellos fueron quienes crearon el campo de los estudios sobre el genocidio y despertaron mi interés in este tópico. Sin embargo, como en cualquier campo, la investigación sobre el genocidio ha desarrollado nuevos e importantes conceptos y enfoques y creo que es tiempo que la criminología también avance hacia la nueva generación.

Criminología, procesos de genocidio colonial y la red colonial de los colonos: la nueva generación.

Previamente he planteado que los criminólogos deben ser cuidadosos y no llegar tarde al estudio del genocidio, imponer sus métodos y teorías e ignorar los debates que animan este campo (Woolford, 2006). Mi esfuerzo en este trabajo es tratar de provocar a los criminólogos para que ingresen a la conversación con la segunda generación de investigadores sobre el genocidio que han iniciado enfoques críticos (Hinton, 2012; Powell, 2011; Verdeja, 2012), coloniales o de los colonos (Moses, 2004, 2008, 2010; Barta, 1987; Veracini, 2010; Wolfe, 2006) y descolonizadores (Benvenuto, Woolford y Hinton en prensa) en los estudios sobre el genocidio. Especialmente entre los criminólogos norteamericanos es problemático contribuir a un discurso en los estudios sobre el genocidio que plantea al genocidio como algo que ocurre en otro lado, reforzando por lo tanto la tendencia colonial a desplazar los (aun en ejecución) actos de violencia de los colonos que hicieron posible la formación de América del Norte (ver Veracini, 2010). Sin embargo, las críticas planteadas en este trabajo no están restringidas a la ausencia de atención con respecto al genocidio colonial. De hecho, lecciones similares podrían ser planteadas para casos que surgen en el Sur global en los que el concepto de genocidio ha sido cuestionado y útilmente expandido en relación a ejemplos no tradicionales de estudios sobre genocidio como la destrucción social producida por el terrorismo de estado en la Argentina (Feierstein, 2007) o incluso la difusión del cólera en los pueblos Indígenas de Venezuela (Briggs y Briggs, 1997).

En contraste con enfoques estáticos basados en genocidios “centrales” (Hinton, 2012) que son sentidos como prototípicos (Moshman, 2011), hay un consenso en construcción en los estudios sobre el genocidio acerca de que el genocidio es un proceso y no un resultado o un conjunto de rasgos claramente definibles (Rosenberg 2012). ¿Cómo un conjunto de ideologías se juntan en una mirada genocida? ¿Cómo las acciones de numerosos actores e instituciones son coordinadas a través del tiempo y en un espectro de enclaves territoriales? ¿Qué obstáculos enfrentan los genocidios y si los superan, cómo lo hacen? Estas preguntas demandan que nuestro enfoque con respecto al problema del genocidio no sea sincrónico y se encuentre focalizado exclusivamente en períodos restrictivamente delimitados o en una lista de características típicas que es preciso chequear; sino que debe ofrecer unos lentes diacrónicos sensible a los momentos de fundación, interrupción, expansión y contracción en los procesos genocidas. Un enfoque como este aplicado a los pueblos indígenas en lo que actualmente es Canadá, hace posible eludir la inclusión forzosa de experiencias específicas de los grupos que constituyeron blancos de estos procesos en las circunstancias del Holocausto (Neu y Therien, 2003; Churchill, 1997; Annet, 2001) o en los términos de la definición dominante de genocidio como la contenida en la CNUG (Grant, 1996; Annet, 2001) y plantear una comprensión de la destructividad potencial de las relaciones intergrupales asimétricas desde una perspectiva fundada en un conjunto específico de eventos históricos.

El análisis de las escuelas residenciales canadienses para indígenas que introduzco más adelante trata de articularse con este enfoque más actual en los estudios sobre el genocidio y está basado en un proyecto comparativo más amplio que estoy llevando adelante sobre las escuelas de internado

para indígenas en Canadá y Estados Unidos.⁵ En este proyecto, argumento que, para navegar en la compleja matriz de la expansión irregular pero destructiva del colonialismo de los colonos en un lugar como Canadá, es posible imaginar el colonialismo de los colonos como una serie de redes que operan para constreñir la agencia pero que también tienen aperturas e imprevistos que hacen posible la resistencia. La primera red, la más amplia, atraviesa el campo social entero y conectan planos dominantes de la actividad social como la economía, la educación, el gobierno y la religión.⁶ Es en este plano más amplio que las visiones dominantes del orden colonial son negociadas; por ejemplo, la formulación del así denominado problema indio en Canadá. Esta vasta red, sin embargo, solo puede ser efectiva a través de la implementación de redes cada vez más pequeñas y más institucional y regionalmente focalizadas. En el nivel medio superior, en el campo burocrático habitado por el gobierno es posible encontrar la construcción de redes que conectan a diversas agencias estatales y apoyadas por el estado (ver Wacquant, 2009; 2010). Las fuerzas armadas, la policía, el derecho, la educación, la asistencia social y la salud son unos pocos ejemplos de instituciones coloniales que son una parte integral del funcionamiento del colonialismo de los colonos. Pero cada institución es en sí misma el espacio de otros niveles de construcción de redes. De hecho, en el nivel medio-inferior u organizacional de la institución de la educación, una diversidad de escuelas (es decir, en las reservas indígenas y fuera de ellas, federales y de misión, de día e internados) forman una red de interacciones en las que cooperan y compiten entre sí, dependiendo de variadas circunstancias. Finalmente, en torno a una escuela específica encontramos el último nivel de construcción de redes, que conectan a padres estudiantes, maestros, directivos y comunidades en interacciones definidas por técnicas regionalmente adaptadas de gobierno y control y una red local de actores que involucra no solo a actores humanos sino también actores no humanos como la enfermedad, la pobreza, los animales y el territorio en experiencias locales de escuelas que buscan la asimilación (Callon, 1986; Latour, 2005). Estos diversos niveles de construcción de redes interactúan y a veces entran en conflicto entre sí (como cuando ciertas escuelas de internado ignoran o adaptan políticas de nivel medio-superior), pero en conjunto forman una malla de colonialismo de los colonos que trata de desenvolverse a través de vastas regiones. Sin embargo, a través del tiempo y el espacio, esta red puede estrecharse o agrandarse dependiendo de varias relaciones que le dan forma a la red.

Antes de comenzar este análisis, es bueno tomar un momento para considerar la relación entre colonialismo y genocidio. Cuando nos referimos al genocidio colonial como un proceso, existe un presupuesto de que existe un grado de conexión entre los términos colonialismo y genocidio, por lo que es posible preguntarse, ¿qué es lo que hace un genocidio colonial? A partir del trabajo de Oesterhammel, Dirk Moses (2008, 22) define al colonialismo como “la ocupación de sociedades en términos que les roban su ‘línea histórica de desarrollo’ y que las transforman ‘de acuerdo a las necesidades e intereses de los gobernantes coloniales’”. Sin embargo, el colonialismo es totalizador más que una totalidad; es expansivo y por lo tanto siempre incompleto en sus aspiraciones. Es un

⁵ Este trabajo sólo puede proveer un ejemplo abreviado de la investigación que estoy llevando adelante. Más ejemplos detallados pueden encontrarse en una publicación de próxima aparición actualmente bajo revisión.

⁶ De acuerdo a Bourdieu, un campo es “una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones” (Bourdieu y Wacquant, 1992, 97). En el marco de estas redes la competencia se produce por el poder simbólico para determinar los estándares valorativos del campo. Es posible agregar a esto un nivel más alto, el nivel internacional, que Mullins y Rhode (2008) incluyen en un desglose similar de su enfoque teórico.

proceso. Se difunde a través de regiones y tiempos en una manera frecuentemente irregular y variada, adaptándose a las redes locales que ayudan a darle su forma.

Es necesario ser sensible al hecho de que existen diferentes formas de gobierno colonial y que hay diferencias consistentes que deben ser reconocidas entre el colonialismo en el que el colonizador establece una base en la tierra colonizada y gobierna desde afuera y el colonialismo de los colonos, en el que el colonizador coloca un número significativo de sus ciudadanos en el territorio colonizado y esa población de colonos regula el territorio desde adentro (ver Veracini, 2010). Patrick Wolfe (2006) más que nadie ha planteado los fundamentos para examinar los procesos de “colonialismo de los colonos” que argumenta que está definido por la “lógica de la eliminación”. Por esto Wolfe entiende que el colonialismo de los colonos no es un evento singular sino más bien una estructura un conjunto amplio de acciones (Wolfe, 2006) –es una manera profundamente radicada de ver y actuar sobre el mundo que naturaliza el deseo del colono sobre las tierras indígenas que marca a los pueblos indígenas como dispensables y plantea la necesidad de reemplazarlos.

El trabajo de Dirk Moses (2000; 2004; 2008) ha sido también significativo guiando mi enfoque al estudio del genocidio en un contexto colonial. Moses plantea una visión matizada y localizada de los procesos coloniales llevados adelante por los colonos y de su potencial de destrucción. Refiriéndose a Australia, Moses (2000, 91-92) escribe:

En lugar de argumentar estáticamente que la colonización de Australia fue genocida *tout court*, o insistir truculentamente que fue esencialmente benevolente y progresista, aun cuando con ciertas ramificaciones desafortunadas, es analíticamente más productivo visualizarla como un proceso dinámico con potencial genocida que puede ser desenvuelto en ciertas circunstancias. El lugar para buscar las intenciones genocidas, por tanto, no es en las declaraciones previas y explícitas de los colonos o los gobiernos sino en la evolución gradual de de las actitudes y políticas europeas en la medida en que se inclinaban en una dirección exterminadora por la confluencia de sus presupuestos subyacentes, las demandas de la economía colonial e internacional, sus planes para el territorio y la resistencia a esos planes de los indígenas australianos.

Por lo tanto, Moses identifica los actores múltiples y cambiantes que deben ser examinados para una evaluación de los potenciales y resultados genocidas, más que una intención genocida localizable en las declaraciones de los líderes o los perpetradores del genocidio. También elude la batalla por operacionalizar el concepto de genocidio y, en cambio, busca trazar la destructividad del colonialismo en el movimiento de la historia, atrapado entre presiones internacionales y preocupaciones locales. Y más importantemente, también provee un medio para pensar acerca de la resistencia en el marco del proceso genocida, dado que el genocidio nunca es conducido contra una población enteramente pasiva.

El colonialismo de los colonos y las escuelas de internado para indígenas: ¿más allá de las preocupaciones criminológicas?

Hasta aquí la gran mayoría de los abordajes criminológicos han ignorado los casos de genocidio colonial (las excepciones incluyen Hoffman, 2009 y Morrison, 2006). ¿Por qué? ¿Es la criminología un proyecto inherentemente colonial, una “ciencia imperial para el control de los

otros”?) (Agozino, 2004, 343) ¿O bien, como sucede frecuentemente en las áreas de estudio emergentes, los criminólogos estarían alcanzando las frutas más bajas del árbol –los casos que integran el corazón de los estudios sobre el genocidio con respecto a los que existen mucha información secundaria? Cualquiera sea el caso, es posible notar que tanto los criminólogos como los investigadores de la primera generación de los estudios sobre el genocidio están inclinados a iniciar sus investigaciones desde perspectivas epistemológicas que automáticamente excluyen ciertos casos. Esta tendencia es aún más evidente en ejemplos que involucran lo que es frecuentemente referido como genocidio cultural o etnocidio. Lemkin no trataba al genocidio cultural como una categoría separada de crimen; de hecho, para Lemkin, la cultura es una parte integral de la persistencia de los grupos y por lo tanto, la destrucción cultural es genocidio (ver Moses, 2008; Short, 2010). Sin embargo, los investigadores sobre el genocidio de la primera generación y los criminólogos que siguen sus pasos han frecuentemente tratado el genocidio cultural como algo cualitativamente diferente del genocidio biológico y físico (por ejemplo, Chalk y Jonnasohn, 1990). Esto ha permitido a los criminólogos norteamericanos estudiando el genocidio eludir la consideración de los intentos culturales de destrucción que hicieron posible su mismo estatus como colonos en América del Norte, desplazando a los pueblos indígenas de sus territorios en los que ahora se encuentran emplazadas sus universidades y hogares.

El colonialismo de los colonos, como señala Wolfe, no es un evento singular. Lo que Wolfe percibe como una estructura, y otros podrían verlo como una “figuración” (Powell, 2011), ha sido descrito más arriba como una red colonial de los colonos que se estrecha a sí misma, operando a través de diversos nodos y sitios que cambian o toman formas diferentes a través del tiempo y el espacio. Es posible entonces trazar históricamente la expansión de esta malla de intervenciones coloniales en las vidas de los indígenas. En Canadá, el tráfico de pieles posterior al contacto es un punto de partida obvio, porque durante este período (es decir, desde el siglo XVI al siglo XIX) las relaciones entre europeos e indígenas estaban definidas tanto por la mutualidad, el comercio, y la alianza militar, como por la lucha. Es sólo con la desaparición del tráfico de pieles, la destrucción de las fuentes de alimentación y de recursos culturales para los indígenas como el búfalo, la difusión mortal de las enfermedades europeas y la consolidación del control de los europeos, fundamentalmente británicos, en América del Norte, que el colonialismo de los colonos empezó a adquirir una forma más eliminatoria en el continente. Esto es evidente en los intentos de desplazar y romper violentamente a las comunidades indígenas, como el “camino de las lágrimas”⁷ o las “guerras indias” en los Estados Unidos durante los siglos XVIII y XIX. Es también evidente en los debates difundidos en la segunda mitad del siglo XIX sobre cómo el así denominado “Problema Indio” debía ser resuelto. En este momento, voces tanto en Canadá como en Estados Unidos se pronunciaron a favor de tratar a los pueblos indígenas simplemente como una “raza moribunda”, porque se pensaba que su desaparición era inevitable frente a la dominación europea. Sin embargo, otros colonos se pronunciaron a favor de la asimilación y la civilización como las estrategias mejores y más cristianas de eliminar los obstáculos planteados por los pueblos indígenas que obstinadamente rechazaban renunciar a sus tierras. Este último grupo ganó la batalla. Pero consideraban que los adultos indígenas eran demasiado atrasados para ser transformados. Por lo

⁷ N. de T.: Nombre otorgado a la reubicación forzosa de las naciones nativas del sudeste de los Estados Unidos luego de la Indian Removal Act de 1830.

tanto, los niños fueron el blanco de la asimilación y crecientes fondos gubernamentales fueron dirigidos a su escolarización.

Las escuelas de internado de las misiones habían sido creadas en América del Norte en el siglo XVII. Sin embargo, estas escuelas, instituciones proselitistas, estaban ubicadas en forma aislada y fracasaron en lograr mucha influencia entre los pueblos indígenas. Las escuelas de internado para indígenas como un sistema no emergieron hasta los años 1870 en que el Teniente Richard Pratt comenzó su experimento de educación indígena en los Estados Unidos. El intento inicial de Pratt de construir una educación asimiladora se desarrolló en Fort Marion en Florida, en el que sometió a un grupo de guerreros indígenas capturados a clases de civilización mientras estaban encarcelados bajo su mando. Los soldados, que preferían estas clases al aislamiento de sus celdas, gradualmente adoptaron algunas de las cosas que Pratt les enseñaban y subsiguientemente su transformación era expuesta como una muestra para los visitantes del lugar y de otras regiones. Algunos entre la población de colonos, como aquellos que eran miembros de la Asociación por los Derechos de los Indios, consideraban los métodos de Pratt como el antídoto perfecto al “Problema Indio” y un modelo de asimilación indígena. Ellos, junto con Pratt, presionaron al gobierno de los Estados Unidos para generar un mayor compromiso por la escolarización de los indígenas, lo que ocurrió eventualmente más tarde. Del mismo modo, Pratt rápidamente obtuvo su propia escuela, la Escuela India Carlisle (ver Adams, 1999; Fear-Segal, 2007).

Estos desarrollos en Estados Unidos no fueron desconocidos en Canadá, que crecientemente estaba abrazando la noción de asimilación como un antídoto al “Problema Indio”. En 1879 Gavin Flood Davin fue enviado hacia el sur para estudiar el experimento estadounidense de las escuelas de internado para indígenas. Volvió impresionado y recomendó al gobierno de Canadá que invirtiera en ese tipo de escuelas. Sin embargo, pensaba que Canadá no podía seguir exactamente el sistema implementado en Estados Unidos y recomendó de que, en cambio, se tuviera en cuenta la red existente de misiones cristianas para implementar este sistema escolar (Davin, 1879). La decisión tendría serias repercusiones, ya que le permitía al gobierno distanciarse del funcionamiento cotidiano de estas escuelas y gobernar la asimilación indígena a través de las diversas iglesias cristianas a las que se le requería que gestionaran sus recursos en el marco de presupuestos extremadamente limitados (Miller, 1996). Por su parte, las iglesias cristianas contribuyeron también al estancamiento y la desesperanza en torno a las escuelas residenciales canadienses, ya que rápidamente comenzaron a presionar contra las mismas y propusieron reformas a este sistema que percibían que rompía su control sobre la escolarización indígena (Milloy, 1999; Reyhner y Eder, 2004).

La fórmula de financiamiento *per capita* para las escuelas residenciales indígenas dejó a las mismas crónicamente pobremente financiadas. Las escuelas eran establecidas en áreas en las que las misiones ya existían, frecuentemente en los edificios de la misión que eran refaccionados o ampliados para este propósito. Muchos de estos edificios eran decrepitos, pobremente ventilados e inadecuadamente calefaccionados para los meses de invierno. Los estudiantes pasaban la mitad del día trabajando y la otra mitad del día recibiendo educación religiosa y escolar. El trabajo, originariamente pensado como un medio de transferir cualidades para el empleo a los niños indígenas, se transformó en una necesidad para sostener las escuelas pobremente financiadas. Explotados, poco alimentados, pobremente vestidos e inadecuadamente alojados en dormitorios

sobre poblados, los estudiantes eran susceptibles de contraer enfermedades contagiosas y otras enfermedades que ponían sus vidas en riesgo. Simultáneamente experimentaban un intenso ataque contra sus culturas. Desde el mismo momento en que entraban en una escuela residencial, eran sometidos a intervenciones orientadas hacia la asimilación. Las ropas tradicionales eran descartadas, se les cortaba el pelo, los nombres eran cambiados, y sus lenguas y prácticas culturales eran prohibidas. En un mundo de extrema soledad, eran separados de sus padres y parientes por diez meses al año, cuando no era por más tiempo aún. El abuso físico, emocional, sexual y espiritual era frecuente, tanto por parte del personal como de los compañeros estudiantes y las culturas indígenas eran ridiculizadas. (Ver Fontaine, 2010; Grant, 1996; Haig-Brown, 1988; Johnston, 1988; Knoskwoord, 2001; Miller, 1996; Milloy, 1999). Aunque algunos estudiantes indígenas citaban positivamente la experiencia en estas escuelas, el objetivo fundamental de las mismas fue, como el Superintendente Duncan Campbell Scott planeo francamente en 1920: “deshacernos del problema indio... Nuestra meta es continuar hasta que no haya un solo indio en Canadá que no haya sido absorbido en el cuerpo político y que no haya una cuestión india ni un Departamento Indio...” (Citado en Titley, 1986, 50).

Aproximadamente, sólo el 30% de los niños indígenas fueron a las escuelas residenciales entre 1879 y 1960 (Miller, 1996), pero las escuelas han afectado un número mucho mayor de personas ya que rompieron la transmisión de las culturas y prácticas de socialización indígenas. Del mismo modo, el sistema de las escuelas residenciales fue complementado por otros mecanismos institucionales que atacaron las culturas indígenas. Las escuelas comunes comunicaron mensajes similares de inferioridad cultural. Las formas de gobierno indígenas fueron reemplazadas por modelos europeos. Los rituales indígenas como la danza del sol y el “potlatch”⁸ fueron prohibidos legalmente. Y los territorios indígenas fueron marcados con límites y sus recursos fueron explotados. En conjunto, estos elementos combinados de la red colonial resultaron en un sufrimiento continuo para muchos pueblos indígenas, incluyendo en la actualidad la remoción de niños, las adicciones, los suicidios, el desempleo y subempleo y ciclos de violencia y abuso (ver Blackstock, 2008; Wesley-Esquimaux y Smolewski, 2004).

Esta síntesis amplia, en un plano macroscópico de las escuelas, brinda un sentido de la destructividad de estas instituciones, en la medida en que buscaban remover forzosamente a niños indígenas de sus vínculos culturales, transformándolos en europeos. Sin embargo, es necesario mirar más de cerca a las escuelas mismas, como instituciones de nivel medio y a las interacciones de nivel microscópico que ocurrían dentro y alrededor de las mismas para comprender plenamente como se esforzaron y en última instancia, fracasaron en destruir a los pueblos indígenas.

Es instructivo aquí focalizarse en una escuela en particular y su situación al interior de esta compleja red institucional. La Escuela Residencial India de Fort Alexander, localizada al sur del río Winnipeg en Manitoba, fue creada –a diferencia de las escuelas de internado industriales en Canadá– cuando comenzaba este experimento en educación para la asimilación. Las escuelas industriales eran instituciones grandes, similares a Carlisle en Estados Unidos, en las que los niños eran removidos de sus territorios para pasar la mitad de sus días recibiendo educación moral y

⁸ N. de T.: Es una fiesta de ofrenda y un mecanismo de intercambio económico practicado por los indígenas de la costa norte del Pacífico, en Canadá y Estados Unidos.

religiosa y la otra mitad aprendiendo diversas capacidades domesticas y laborales. En contraste, Fort Alexander era una escuela en un reserva que fue el modelo hacia el que Canadá se inclinó hacia el final del siglo XIX, cuando el modelo de la escuela industrial se evidenció como demasiado costoso para mantenerlo. En Fort Alexander, los niños eran internados en su propia comunidad, frecuentemente se les permitía ver a sus padres y familia fuera de la verja de la escuela pero no se les permitía interactuar con ellos. Aquí también eran sometidos a una educación de medio día, aunque esta educación era en parte moldeada por el dogma de la Iglesia Católica, que gestionaba la escuela y ponía especial énfasis en el rezo y los rituales. Con respecto a la capacitación laboral, los niños se dedicaban al trabajo domestico y agropecuario que estaba orientado fundamentalmente a la provisión de alimentos, fondos y servicios para la escuela, más que a las necesidades futuras de subsistencia de los niños.

En el nivel medio, Fort Alexander fue parte de una red amplia de escuelas residenciales gestionadas por la Iglesia Católica que eran conducidas por los Hermanos de María Inmaculada. Era, por tanto, parte de una red institucional con fuertes intereses en la persistencia de la escolarización y el desarrollo de la educación religiosa. La Iglesia Católica Canadiense recibía fondos a través de la administración de las escuelas residenciales y también podía alcanzar las metas de la conversión religiosa a través de su funcionamiento. Por lo tanto, a diferencia de en Estados Unidos, en que las escuelas eran controladas por el gobierno y frecuentemente cambiaban con las tendencias en la gestión gubernamental como cuando la disciplina militar no fue vista más como un componente deseable de la escolarización en los años 1930, las escuelas residenciales como Fort Alexander estaban reforzadas por redes religiosas que les permitían resistir a cambios impuestos desde afuera.

En particular, las formas monásticas de disciplina eran evidentes en Fort Alexander desde su apertura en 1900 hasta 1970 cuando cerró sus puertas. El rezo y la confesión eran partes regulares del régimen disciplinario. Reflexionando sobre su experiencia en Fort Alexander durante los años 1930, Joseph Boubard señala: “no aprendí mucho en la escuela. Rezábamos mucho”.⁹ El inspector de escuelas B. Warkentin señalaba la persistencia de la disciplina monástica en Fort Alexander en los inicios de los años 1940: “Lo que ha estado equivocado, si puedo presumir de criticar, es que las autoridades eclesiásticas han tenido, y tienen, una preocupación por salvar el alma de los indios [...] Los instructores no deberían destruir la excelencia del carácter indio a través de comportamientos mal aconsejados o enseñando dogmas incomprensibles y debatidos. Nuestro objetivo siempre debería ser construir sobre las bases existentes más que sustituirlas por una nueva base”.¹⁰ En Fort Alexander el control católico sobre la escuela, sustentado por el asilamiento con respecto a inspecciones regulares, y reforzado por las redes institucionales católicas, significó una experiencia más prolongada de disciplina monástica en comparación con el caso de los Estados Unidos y aun de otras escuelas católicas. También significó que ejemplos de violencia física y sexual, que aparecen más frecuentemente en los testimonios de esta escuela que en otras, puedan ser ocultados en el marco de la burocracia de la Iglesia, si es que llegan a ver la luz de algún modo.

⁹ Proyecto de Historia Oral, Centro de Educación Cultural Sagkeeng, Archivos Provinciales de Manitoba, 5 de agosto de 1987, C1623.

¹⁰ Carta del 23 de junio de 1942 a R.A.Hoey, Superintendente de Educación y Asistencia, Departamento de Asuntos Indio, de B. Warkentin, Biblioteca y Archivos de Canadá, RG10, Volumen 8448, 506/23-5-019.

En el nivel microscópico, es posible observar varias interacciones que dieron forma a experiencias particulares de intentos de destrucción grupal en una escuela como Fort Alexander. Por ejemplo, parte de mi proyecto más amplio, ha sido explorar el rol que el territorio y el espacio jugó en la educación para la asimilación. De hecho, los edificios y tierras de las escuelas pueden en sí mismos ser tratados como actores enrolados por las autoridades gubernamentales para transformar forzosamente a los niños indígenas, pero que fueron también subvertidos en torno a objetivos de resistencia. Edificios, como la escuela de Fort Alexander, eran típicamente más grandes que cualquier otra estructura comunitaria y estuvieron orientados a proclamar la superioridad de la cultura europea tanto en su estilo como en su tamaño (De Leeuw, 2007). Más aun, el espacio era empleado para separar a los niños de las niñas y para desorientarlos culturalmente, reemplazando la apertura de los territorios y estructuras indígenas con el espacio regulado y compartimentado de las aulas y la verja exterior. Del mismo modo, las tierras dedicadas a la agricultura alrededor de la escuela comunicaban la domesticación de la naturaleza. Y las casas de los guardias, las oficinas de la dirección y el cementerio de la escuela eran recordatorios del poder punitivo y destructivo del hombre blanco (De Leeuw, 2007; Fear-Segal, 2007). Pero los estudiantes también encontraban y ocupaban los intersticios de estos espacios regulados –por ejemplo, lugares donde ocultarse, en que la comida podía almacenarse, se podían desarrollar conversaciones que no fueran escuchadas, se pudieran hacer planes, el amor pudiera florecer o las lágrimas derramarse.

Con respecto a la resistencia de mantener su propia cultura y las conexiones con la comunidad, los estudiantes de la Primera Nación Sagkeeng (anteriormente, la reserva de Fort Alexander) parecería que tenían una ventaja en términos de su proximidad con su hogar, comparado con aquellos estudiantes que eran forzados a viajar grandes distancias para asistir a las escuelas residenciales. Sin embargo, la proximidad territorial en sí misma no era suficiente para resistir las presiones hacia la asimilación o para crear oportunidades para un mayor control indígena. La ubicación de la Escuela Residencial India de Fort Alexander, que era difícil de alcanzar por los caminos, aun cuando estaba relativamente cerca de pueblos como Lac du Bonnet y Sellirk, implicó menos oportunidades para realizar inspecciones y para que los líderes indígenas pudieran hablar con los funcionarios más allá de la escuela para plantear sus preocupaciones. El aislamiento y el poder del Agente Indio contribuyeron a asegurar el continuo reclutamiento indígena, sin que el pueblo Sagkeeng -cuyos niños constituían la mayoría de la escuela- pudiera incrementar su poder de negociar mejores condiciones en la misma.

A pesar del aislamiento estratégico de Fort Alexander y el rígido control que la escuela mantenía para evitar la comunicación entre los estudiantes y sus familias, había un terreno en el que los estudiantes podían tratar de preservar sus identidades: la memoria. Theodore Fontaine analiza ese espacio en sus memorias de aquel tiempo en Fort Alexander durante los años 1940 y 1950. Fontaine (2010, 11) escribe: “Tempranamente descubría que podía escaparme de la soledad y la tristeza de mi vida en la escuela residencial india recordando y reviviendo mi vida alegre como niño en casa antes de la escuela... la práctica de retraerme en mi mente y mis memorias se volvió una capacidad de subsistencia que me ha acompañado toda mi vida”. Sin embargo, la estructura disciplinaria de la escuela y la regulación disciplinaria del tiempo, implicaron que muchas veces fuera difícil para los niños ocupar este espacio de la memoria y superar la distancia impuesta. Más adelante en su libro, Fontaine (2010, 91) sugiere que los estudiantes se regulaban unos a otros de un modo que hacía difícil habitar el terreno de la memoria: “Las memorias de los tiempos felices

aparecían mucho en mi primer año en la escuela, particularmente durante la noche y en la oscuridad. Eventualmente, comenzaron a regresar menos y menos –tal vez compasivamente, dado que el gimoteo y lloriqueo eran razones por las que los niños más grandes denigraban y abusaban a los más jóvenes- y más tarde, pensé que eran probablemente sólo un sueño”.

La proximidad de una escuela como Fort Alexander de la Primera Nación Sakkeeng no resultó automáticamente en un empoderamiento comunitario, en el mantenimiento de las tradiciones indígenas o en menor soledad para los niños. De hecho, mirara hacia afuera para ver a un miembro de la familia caminar más allá de la verja de la escuela, pero sin ninguna posibilidad de hacer contacto con esa persona, podía intensificar la añoranza del hogar y crear resentimiento contra aquellos miembros de la comunidad fuera de la escuela que fracasaron en protegerlos del reclutamiento. Un sobreviviente de Fort Alexander señaló en su declaración ante la Comisión por la Verdad y la Reconciliación de Canadá: “Cuando yo estaba en la escuela residencial, mi casa estaba sólo a un cuarto de milla de allí. Podía ver mi casa desde la escuela del internado, mientras estaba, como saben, sólo, preguntándome porque no podía ir a mi hogar o porqué mi gente no podía venir a visitarme”.¹¹

A través de un análisis de los diversos niveles en los cuales el daño que ocasionaron las escuelas residenciales se produjo –el gubernamental, el institucional y el local- es posible desarrollar un sentido de la complejidad de la perpetración de este crimen así como también de las resistencias cotidianas disponibles o indisponibles para aquellas víctimas buscando preservar sus culturas y grupos. Es también posible trazar como estas relaciones se transformaron en el tiempo y como los procesos genocidas fueron negociados por una variedad de actores. Desafortunadamente, en el caso de Fort Alexander, la Iglesia Católica pudo mantener un enfoque bastante consistente orientado hacia la asimilación forzada pero en otras partes de América del Norte, es posible ver cambios en el poder que permitieron a grupos indígenas demandar mejores condiciones en sus escuelas.¹²

Conclusión. Desestabilizando la criminología del genocidio

Fontaine y otros niños de la Escuela Residencia de Fort Alexander se refieren al resentimiento que construyeron con respecto a los miembros de sus familias. ¿Cómo podía ser que aquellos que los querían no los protegieran de la violencia física, sexual y cultural en que sufrían en esta escuela? ¿Cómo podían estar tan cerca y no hacer nada mientras sus niños sufrían? Estos sentimientos eran promovidos por los maestros en la escuela que se burlaban de sus padres, de sus culturas y comunidades. La meta y el efecto potencial de estos procesos era separar a los niños de sus comunidades y conectarlos con y socializarlos en nuevas colectividades, la Iglesia Católica y la nación de Canadá.

¹¹ Anónimo, estuvo en Fort Alexander a fines de la década de 1960, Comisión por la Verdad y la Reconciliación de Canadá, 01-MB-26JY10-009; Long Plain, 27 de julio de 2010.

¹² Por ejemplo, Pueblo en Nuevo México fueron capaces de usar su proximidad a la Escuela India de Albuquerque y a la Escuela India de Santa Fe, así como también el hecho de que eran más sedentarios y dedicados a la agricultura para influencias como los niños eran tratados en estas escuelas. Ver Gram, 2012.

Dadas las preocupaciones críticas y conceptuales exploradas en este trabajo, es imposible ofrecer más que una breve revisión de las escuelas residenciales en Canadá y las experiencias de los niños en la Escuela Residencial India de Fort Alexander. El propósito de este artículo no es proveer una descripción densa de una escuela residencial en particular. En cambio, es demostrar qué es lo que se pierde cuando la criminología del genocidio se restringe al mundo de la primera generación de los estudios sobre el genocidio. Parte de lo que se pierde es la complejidad de los procesos genocidas. La destrucción de un grupo se forma como una idea, pero los actores e instituciones imperfectas, posicionados tanto en un mundo social como natural que le plantean obstáculos y desafíos en su camino, son los que la llevan adelante y deben buscar adaptaciones y la consolidación del poder para realizar sus objetivos. En síntesis, el genocidio es frecuentemente un proceso enrevesado que hace imposible los intentos por imponerle narrativas criminológicas simplistas acerca de perpetradores conscientes y víctimas pasivas.

Probablemente, de modo más relevante, la criminología del genocidio se arriesga a transformarse un “discurso parlanchín” (Foucault, 1980) al servicio de la replicación de una comprensión legalista dominante del genocidio cuando fracasa en interrogar críticamente los procesos de destrucción del colonialismo de los colonos. El derecho del genocidio, al romper con el concepto de Lemkin de genocidio, es muy dependiente de la comprensión eurocéntrica de lo que significa ser un grupo, qué significa destruir a un grupo y qué significa destruir intencionalmente a un grupo (Woolford, 2009). Es también el producto de negociaciones interesadas a través de las cuales naciones de colonos colonizadores como Canadá y Estados Unidos buscaron desplazar cualquier referencia al genocidio cultural de la CNUG (Churchill, 2004; Davis y Zannis, 1973; MacDonald y Hudson, 2012). Sin una evaluación crítica del derecho del genocidio y de los estudios sobre el genocidio y sin una atención crítica a la violencia colonial de los colonos y su lógica subyacente de eliminación, la criminología se arriesga a permanecer como una empresa imperialista, conquistando el nuevo territorio de la investigación sobre genocidio, mientras preserva las leyes coloniales de los colonos y las naciones coloniales de los colonos de cualquier asociación con el concepto de genocidio. En el marco de un enfoque como ese, el genocidio es reducido a un acto cometido por otros, allá afuera, en las zonas desordenadas del Sur global y no en la base, un acto de violencia originaria que hizo posible la América del Norte de los colonos.

BIBLIOGRAFÍA

- Adams, D.W., 1995. *Education for Extinction: American Indians and the Boarding School Experience, 1875-1928*. Lawrence: University Press of Kansas.
- Agozino, B., 2004. Imperialism, crime and criminology: Towards the decolonization of criminology. *Crime, Law & Social Change* 41, pp. 343-358.
- Alfred, T., 2008. *Peace Power Righteousness: An Indigenous Manifesto*. Don Mills, ON: Oxford University Press.
- Alvarez, A., 2001. *Governments, Citizens and Genocide: A Comparative and Interdisciplinary Approach*. Indianapolis: University of Indiana Press.

- Annett, K., 2001. *Hidden from History: The Canadian Holocaust*. Vancouver: Truth Commission into Genocide in Canadá.
- Arendt, H., 1968. *The Origins of Totalitarianism*. San Diego: Harcourt.
- Arendt, H., 1963. *Eichmann in Jerusalem: A Report On The Banality Of Evil*. New York: The Viking Press.
- Barta, T., 1987. Relations of Genocide: Land and Lives in the Colonization of Australia. In *Genocide and the Modern Age: Etiology and Case Studies of Mass Death*, I. Wallimann and M. N. Dobkowski (eds.). Syracuse, NY: Syracuse University Press, pp. 237-52.
- Bauer, Y., 1978. *The Holocaust in Historical Perspective*. Seattle: Washington University Press.
- Bauman, Z., 1989. *Modernity and the Holocaust*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Benvenuto, J. A. Woolford, and A. Hinton. Forthcoming. Introduction. In *Colonial Genocide and Indigenous North America*, A. Woolford, J. Benvenuto, and A. Hinton (Eds.). Durham, NC: Duke University Press.
- Blackstock, C., 2008. Reconciliation Means Not Saying Sorry Twice: Lessons From Child Welfare in Canadá. In *From Truth to Reconciliation: Transforming The Legacy Of Residential Schools*, M.B. Castellano, L. Archibald, & M. Degagne (eds). Ottawa: Dollco Printing, pp. 163-78.
- Briggs, C.L. and C. Mantini Briggs. 1997. 'The Indians Accept Death as a Normal, Natural Event': Institutional Authority, Cultural Reasoning, and Discourses of Genocide in a Venezuelan Cholera Epidemic. *Social Identities* 3/3, pp. 439-69.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L., 1992. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brannigan, A. 1998. Criminology and the Holocaust: Xenophobia, evolution, and genocide. *Crime & Delinquency*, 44/2, April, pp. 257-276.
- Browning, C., 1998. *Ordinary Men: Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland*. New York: HarperPerennial.
- Callon, M., 1986. Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Briec Bay. In *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge*, J. Law (ed.). London: Routledge & Kegan Paul, pp. 196-223.
- Chalk, F. & Jonassohn, K., 1990. *The History and Sociology of Genocide: Analyses and Case Studies*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Cohen, S., 2001. *States of Denial: Knowing About Atrocities and Suffering*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Cole, T., 2003. *Holocaust City: The Making of a Jewish Ghetto*. New York and London: Routledge.
- Churchill, W., 2004. *Kill the Indian, Save the Man: The Genocidal Impact of American Indian Residential Schools*. San Francisco: City Lights.
- Churchill, W., 1997. *A Little Matter of Genocide*. San Francisco: City Lights Books.

- Cushman, T., 2003. Is genocide preventable? Some theoretical considerations. *Journal of Genocide Research*, 5/4, pp. 523-542.
- Davin, N. F., 1879. *Report on Industrial Schools for Indians and Half Breeds*. Ottawa, 14 March 1879.
- Davis, R. & Zannis, M., 1973. *The Genocide Machine in Canadá: The Pacification of the North*. Montreal: Black Rose Books.
- Day, L. E. & Vandiver, M., 2000. Criminology and genocide studies: Notes on what might have been and what still could be. *Crime, Law & Social Change* 34, pp. 43-59.
- de Leeuw, S., 2007. Intimate colonialisms: The material and experienced places of British Columbia's residential schools. *The Canadian Geographer*, 51/3, pp. 339-359.
- Fear-Segal, J., 2007. *White Man's Club: Schools, Race, and the Struggle of Indian Acculturation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Feierstein, D. 1997. *Genocidio como Práctica Social. Entre el Nazismo y la Experiencia Argentina (Genocide as a Social Practice. Between Nazism and the Experience of Argentina)*. Buenos Aires: FCE.
- Fein, H., 1993. *Genocide: A sociological perspective*. London: Sage
- Fontaine, T., 2010. *Broken Circle: The Dark Legacy of Indian Residential Schools, A Memoir*. Victoria: Heritage House.
- Foucault, M. 1980. Prison Talk. In *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*, C. Gordon (ed.). New York: Pantheon, pp. 37-54.
- Freeman, M., 1991. The theory and prevention of genocide. *Holocaust and Genocide Studies*, 6/2, pp.185-199.
- Friedrichs, D.O., 2000. The crime of the century? The case for the Holocaust. *Crime, Law & Social Change*, 34, pp. 21-41.
- Goldhagen, D.J., 1997. *Hitler's Willing Executioners: Ordinary Germans and the Holocaust*. New York: Vintage Books.
- Gram, John. 2012. *Education on the Edge of Empire: Pueblos and the Federal Boarding Schools, 1880-1930*. Unpublished PhD Dissertation, Southern Methodist University.
- Grant, A., 1996. *No End in Grief: Indian Residential Schools in Canadá*. Winnipeg: Pemmican Publications.
- Hagan, J. & Greer, S., 2002. Making war criminal. *Criminology*, 40/2, pp. 231-264.
- Hagen, J. & Rymond-Richmond, W., 2008. *Darfur and the Crime of Genocide*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haig-Brown, C., 1988. *Resistance and Renewal: Surviving the Indian Residential School*. Vancouver: Tillacum Library.
- Hiebert, M., 2013. Questioning Boundaries: What's Old and What's New in Comparative Genocide Theory. In *Genocide Matters: Ongoing Issues and Emerging Perspectives*, J. Aspel & E.

- Verdeja (eds). London: Routledge, pp. 16-41.
- Hilberg, R. 1985 [1961]. *The Destruction of the European Jews*. Teaneck, NJ: Holmes & Meier.
- Hinton, A. L. 2012. Critical Genocide Studies. *Genocide Studies and Prevention*, 7/1, pp. 4-15.
- Hoffman, B., 2009. Conquest traditions, conflict transformation, and the cultural boundaries of criminology: Rigoberta Menchú and criminological science. *Contemporary Justice Review: Issues in Criminal, Social, and Restorative Justice*, 12/2, pp. 171-189
- Hoxie, F., 1983. *The Final Promise: The Campaign to Assimilate the Indian, 1880-1920*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Jamieson, R., 1999. Genocide and the social production of immorality. *Theoretical Criminology* 3/2, pp. 131-146.
- Jamieson, R., 1998. Towards a Criminology of War in Europe. In *The New European Criminology: Crime and Social Order in Europe*, V. Ruggiero, N. South, & I. Taylor (eds). London: Routledge, pp. 480-506.
- Johnston, B., 1988. *Indian School Days*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Jones, N., 2011. *The Courts of Genocide: Politics and the Rule of Law in Rwanda and Arusha*. London: Routledge-Cavendish.
- Karstedt, S., 2012. Contextualizing mass atrocity crimes: The dynamics of 'extremely violent societies'. *European Journal of Criminology*, 9/5, pp. 499-513.
- Katz, S.T., 1994. *The Holocaust in Historical Context*, Vol. 1. New York: Oxford University Press.
- Kelman, H.C. & Hamilton, V.L., 1989. *Crimes of Obedience: Toward a Social Psychology of Authority and Responsibility*. New Haven: Yale University Press.
- Knockwood, I., 2001. *Out of the Depths: The Experiences of MiKmaq Children at the Indian Residential School at Shubenacadie, Nova Scotia*. Halifax: Fernwood Publishing.
- Kuper, L., 1981. *Genocide: Its Political Use in the Twentieth Century*. New Haven: Yale University Press.
- Latour, B., 2005. *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Lemkin, R., 1944. *Axis Rule in Occupied Europe*. Washington, D.C.: Carnegie Endowment for International Peace.
- MacDonald, D.B. & Hudson, G., 2012. The genocide question and Indian residential schools in Canadá. *Canadian Journal of Political Science*, 45/2, pp. 427-449.
- MacGregor, R., 2004. Governance, Not Genocide: Aboriginal Assimilation in the Postwar Era. In *Genocide and Settler Society: Frontier Violence and Stolen Indigenous Children in Australian History*, A. Drik Moses (ed.). New York: Berghahn Books, pp. 290-311.
- McDonnell, M. A. & Moses, A.D., 2005. Raphael Lemkin as historian of genocide in the Americas. *Journal of Genocide Research* 7/4, pp. 501-529.

- Meierhenrich, J., Forthcoming. *The Study and History of Genocide*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Milgram, S., 1974. *Obedience to Authority*. New York: Harper Torchbooks.
- Miller, J.R., 1996. *Shingwauk's Vision: A History of Native Residential Schools*. Toronto: University of Toronto Press.
- Milloy, J.S., 1999. *A National Crime: The Canadian Government and the Residential School System, 1879 to 1986*. Winnipeg, MB: University of Manitoba Press.
- Monture, P., 1999. *Journeying Forward: Dreaming First Nations' Independence*. Halifax and Winnipeg: Fernwood Publishing.
- Morrison, W., 2006. *Criminology, Civilization and the New World Order*. London: Routledge-Cavendish.
- Morrison, W., 2004. 'Reflections with memories': Everyday photography capturing genocide. *Theoretical Criminology*, 8/3, pp. 341-358.
- Moses, A. D. 2010. Introduction: The Field of Genocide Studies. In *Genocide: Critical Concepts in Historical Studies, Volume I: The Discipline of Genocide Studies*, A. D. Moses (ed.). London: Routledge, pp. 1-23.
- Moses, A. D. 2008. Empire, Colony, Genocide: Keywords and the Philosophy of History. In *Empire, Colony, and Genocide: Conquest, Occupation and Subaltern Resistance in World History*, A. Dirk Moses (ed.). New York: Berghahn Books, pp. 3-54.
- Moses, A. D. 2004. Genocide and Settler Society in Australian History. In *Genocide and Settler Society: Frontier Violence and Stolen Indigenous Children in Australian History*, A. Dirk Moses (ed.). New York: Berghahn Books, pp. 4-48.
- Moses, A. D. 2000. An Antipodean genocide? The origins of the genocidal moment in the colonization of Australia. *Journal of Genocide Research*, 2/1, pp. 89-10.
- Moshman, D. 2001. Conceptual constraints on thinking about genocide. *Journal of Genocide Research*, 3/3, pp. 431-450.
- Mullins, C. W. & Rothe, D. L. 2008. *Blood, Power, and Bedlam: Violations of International Criminal Law in Post-Colonial Africa*. New York, NY: Peter Lang
- Neu, D. & Therrien, R. 2003. *Accounting for Genocide: Canada's Bureaucratic Assault on Aboriginal People*. Black Point, NS: Fernwood Publishing.
- Park, A.S.J. 2010. Child soldiers and distributive justice: Addressing the limits of law. *Crime, Law and Social Change*. 53(4), 329-348.
- Powell, C. 2011. *Barbaric Civilization: A Critical Sociology of Genocide*. Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Power, S. 2002. *"A Problem From Hell": America and the Age of Genocide*. New York: Basic Books.

- Rafter, N. 2008. Criminology's darkest hour: Biocriminology in Nazi Germany. *The Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 41/2, pp. 287-306.
- Rosenberg, S. P. 2012. Genocide is a process, not an event. *Genocide Studies and Prevention*, 7/1, pp. 16-23.
- Reyhner, J. and Eder, J. 2004. *American Indian Education: A History*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Scott S. 2007. Second-Generation Comparative Research on Genocide. *World Politics*. 59/3, pp. 476-501.
- Short, D. 2010. Cultural genocide and Indigenous peoples: A sociological approach. *The International Journal of Human Rights*, 14/6, pp. 833-848.
- Simpson, L. 2011. *Dancing on Our Turtle's Back: Stories of Nishnaabeg Re-Creation, Resurgence, and a New Emergence*. Winnipeg: Arbeiter Ring.
- Smeulers, A. 2010. Studying the Microdynamics of the Rwandan Genocide. *British Journal of Criminology*, 50, pp. 435-454.
- Sofsky, W. 1993. *The Order of Terror: The Concentration Camp*. Princeton: Princeton University Press.
- Thom, B. 2006. The Paradox of Boundaries in Coast Salish Territories. Paper presented at *Indigenous Cartographies and Representational Politics: an International Conference Dedicated to the Critical Examination of Indigenous Mapping and Geographic Information Systems*, Cornell University, March 3-5.
- Titley, E. B. 1986. *A Narrow Vision: Duncan Campbell Scott and the Administration of Indian Affairs in Canadá*. Vancouver: University of British Columbia Press.
- van Krieken, R. 2004. Rethinking cultural genocide: Aboriginal child removal and settler-colonial state formation. *Oceania*, 75, pp. 125-151.
- Veracini, L. 2010. *Settler Colonialism: A Theoretical Overview*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Verdeja, E. 2012. On situating the study of genocide within political violence. *Genocide Studies and Prevention*, 7/1, pp. 81-88.
- Wacquant L. 2009. *Punishing the Poor: The Neoliberal Government of Social Insecurity*. Durham, NC: Duke University Press.
- Wacquant L. 2010. Crafting the neoliberal state: Workfare, prisonfare, and social Insecurity. *Sociological Forum*, 25, pp. 197-220.
- Wesley-Esquimaux, C. C., & M. Smolewski. 2004. *Historic Trauma and Aboriginal Healing*. Ottawa: Aboriginal Healing Foundation.
- Wetzell, R. F. 2000. *Inventing the Criminal: A History of German Criminology, 1880-1945*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Wolfe, P. 2006. Settler colonialism and the elimination of the native. *Journal of Genocide Research*, 8/4, pp. 387-409.

- Wolfe, P. 1999. *Settler Colonialism and the Transformation of Anthropology*. London: Continuum Publishing Group.
- Woolford, A. Forthcoming. Discipline, Territory, and the Colonial Mesh: Boarding/Residential Schools in the US and Canadá. In *Colonial Genocide and Indigenous North America*, A. Woolford, Jeff Benvenuto, and Alexander Hinton (Eds.). Durham, NC: Duke University Press.
- Woolford, A. 2013. Nodal Repair and Networks of Destruction: Residential Schools, Colonial Genocide and Redress in Canadá. *Settler Colonial Studies* 3/1, pp. 61-77.
- Woolford, A. 2011. Transition and Transposition: Genocide, Land, and the British Columbia Treaty Process. *New Proposals: Journal of Marxism and Interdisciplinary Inquiry* 4/2, downloaded 26 July 2013 from: <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/newproposals/article/view/2010>.
- Woolford, A. 2009. Ontological Destruction: Genocide and Aboriginal Peoples in Canadá. *Genocide Studies and Prevention: An International Journal* 4/1, pp. 81-97.