



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario V. 15, N° 2 (2021)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy
Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Formar(se) en el sufrimiento: Adolescencias expuestas a
violencias de estado

*Formação no sofrimento: Adolescentes expostos à violência do
Estado*

Training in suffering: Adolescents exposed to state violence

Virginia Fachietti¹
(<https://orcid.org/0000-0001-8476-5518>)
Diego Silva²
(<https://orcid.org/0000-0002-1265-5915>)

DOI: <https://doi.org/10.47965/fermen.15.2.6>

Recibido: 06/10/2021

Aceptado: 22/11/2021

Resumen

Proponemos una reflexión sobre la formación en contexto de privación de libertad a partir de una investigación cualitativa y cuantitativa sobre las prácticas institucionales en la ejecución de penas privativas de libertad sobre adolescentes. Tomamos como punto de partida un censo de adolescentes

¹ Programa Formación y relación con el saber, experiencia y producción de subjetividades. IPEDH, Facultad de Psicología. Universidad de la República.

² Departamento de pedagogía social, IAES, CFE- Anep.

privados de libertad y un estudio cualitativo con entrevistas en profundidad a adolescentes privados de libertad. A partir de allí articulamos una reflexión sobre los procesos de subjetivación del encierro y sus efectos formativos para las adolescencias y para los educadores.

Palabras clave: Adolescencia, formación, sufrimiento

Resumo

Propomos uma reflexão sobre a formação no contexto da privação de liberdade a partir de pesquisas qualitativas e quantitativas sobre as práticas institucionais na execução de penas privativas de liberdade de adolescentes. Tomamos como ponto de partida um censo de adolescentes privados de liberdade e um estudo qualitativo com entrevistas em profundidade com adolescentes privados de liberdade. A partir daí articulamos uma reflexão sobre os processos de subjetivação do confinamento e seus efeitos formativos para adolescentes e educadores.

Palavras-chave: Adolescência, formação, sofrimento

Abstract

We propose a reflection on training in the context of deprivation of liberty based on qualitative and quantitative research on institutional practices in the execution of custodial sentences on adolescents. We take as a starting point a census of adolescents deprived of liberty and a qualitative study with in-depth interviews carried out with adolescents deprived of liberty. From there we articulate a reflection on the processes of subjectivation of confinement and its formative effects for adolescents and for educators.

Keywords: Adolescence, training, suffering

...educar es, precisamente, promover lo humano y construir la humanidad... ello en los dos sentidos del término, de manera indisociable: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre todos nosotros como comunidad en la que se comparte el conjunto de lo que nos hace más humanos...

Meirieu (2001:30-31)

Para que la sociedad viva alguien tiene que padecer es el lema de una creencia sacrificial heredada de la sociedad salvaje masificada en la sociedad punitiva.

Alagia (2013:291)

1. Presentación

La finalidad de las sanciones penales aplicadas a los adolescentes es educativa y se plantean «la asunción de responsabilidad del adolescente... fortalecer el respeto del mismo por los derechos humanos y las libertades fundamentales de terceros como, asimismo, el robustecimiento de los vínculos familiares y sociales.» (Uruguay, 2004, Art.79). La perspectiva de derechos humanos que rige desde 1990 cuando Uruguay ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño establece como principio rector la excepcionalidad de la privación de libertad que establecen los artículos 37 y 40. La privación de libertad en edades tempranas es muy negativo para el desarrollo y el ejercicio de derechos, por tanto, se limita su uso y se le otorga una finalidad educativa.

El artículo 89 del Código de la Niñez y la Adolescencia establece que «El régimen de privación de libertad consiste en recluir al adolescente en un establecimiento que asegure su permanencia en el recinto, sin menoscabo de los derechos consagrados en este Código, las normas constitucionales, legales e instrumentos internacionales.» La limitación de la libertad ambulatoria es la afectación de derechos que legalmente está establecida como retribución al delito cometido, pero no deberían afectarse el ejercicio del resto de los derechos humanos de los adolescentes. No se suspenden por la aplicación de una sanción penal. Ello es especialmente relevante en el sistema penal juvenil, ya que en la adolescencia la finalidad de la sanción penal es educativa, por tratarse de personas en proceso de desarrollo, que transitan una época vital clave en la conformación identitaria.

Desde aspectos legales y desde las políticas públicas se propone pensar las sanciones penales a adolescentes como propuesta educativa donde la responsabilización y respeto por los derechos humanos, por el respeto de cada sujeto, se interroga a pensar y comprender que sucede hoy con los adolescentes privados de libertad ¿cómo viven?, ¿se forman?, ¿cómo?, ¿qué se produce de formativo?, etcétera.

Desde hace más de 110 años existe una preocupación social por el delito que cometen niños y adolescentes, y las respuestas que calan en el imaginario colectivo tienen que ver con el encierro como exculpación. Como sostiene Beltrán (1990[1910]),

Pavoroso problema de ardua solución, es el que presenta, ante los ojos de la humanidad asombrada, el creciente aumento de la criminalidad infantil. A pesar de todos los esfuerzos realizados para impedirla, ella se intensifica en número, en precocidad y perversión del pequeño delincuente. (p. 15)

Nos alerta sobre los efectos nocivos de los reformatorios basado en el encierro y una disciplina severa:

Ese sistema de la celda es injusto y contrario al desenvolvimiento del menor. La celda lo irrita al muchacho y lo hace sombrío, acaso hipócrita.... El alma nueva, en esa soledad de muerte fatalmente se ve impulsada á uno de estos dos caminos: la rebelión o la atonía. (p. 202)

A pesar del tiempo transcurrido y el saber acumulado algunas señas punitivas siguen operando como modo de relación social con los adolescentes criminalizados. Siguiendo a Alagia (2013) la matriz punitiva está arraigada en la sociedad, expresa una cultura y emoción punitiva que legitima que algunos deben sufrir:

Hacer sufrir a alguien o a grupos vulnerables para que la sociedad viva es la creencia detrás de toda idea legitimante de la pena. (p. 301)

La ideología de la pena, además de ser creencia razonada -en la que no falta parcialidad, ultra simplificación y prejuicios-, tiene como nota distintiva un lenguaje de naturaleza emotiva. La ideología suministra una salida simbólica a las agitaciones emocionales generadas en el malestar social e individual frente al conflicto real o imaginario. Como dice Clifford Geertz, una ideología transforma la emoción en creencias compartidas, y hasta universales, pero no por ello la solución sacrificial debe justificarse. (p. 298)

Por tanto, los procesos de formación se producen en un contexto punitivo material, simbólico y emocional donde el sufrimiento de algunos es un presupuesto fundante. Para intentar problematizar esta situación, proponemos conceptualizar la formación, la formación humana y la formación de adolescentes privados de libertad en diálogo con datos emergentes de la investigación de la que formamos parte. (Ruiz Barbot y Silva Balerio, 2019).

2. Conceptualizaciones, voces adolescentes en situación de encierro

2.1. La formación como experiencia de sí

Para Ferry (1997), formarse es adquirir cierta forma, es una dinámica de desarrollo personal por lo que el sujeto, el niño/a, el adolescente por medio de procesos formativos va construyendo su forma, su singular forma de ser y estar en el mundo, en el mundo que *le tocó*, el que eligió o en el que puede estar. Y allí surge la idea de que el desarrollo personal y la formación es inevitablemente un diálogo, un encuentro con un otro, otro sujeto, comunidad y saberes. Se ponen en juego saberes en tanto incluyen al conocimiento, pero tamizado por la experiencia y el deseo del sujeto en un contexto socio histórico cultural determinado. Es decir, es ese otro, afuera de mí que produce algo, que altera y *pasa algo* (Larrosa y Skliar, 2009), transforma y se transforma. Desde esta arista de la concepción de formación lleva a preguntarse por qué procesos de formación transitan los adolescentes en encierro, donde hay otros, pero ¿están disponibles?, ¿están presentes?; hay comunidad, una comunidad cerrada y donde poco o nada permite ser construida por ellos mismos, por lo que parece difícil apropiarse de este espacio y sí desajenarse de este ya que no es suyo, que no puede ser suyo y seguramente no quiere que lo sea. Es una comunidad que lo estigmatiza, lo vulnera, lo oprime y lo destierra como sujeto con deseos, temores, inquietudes y proyecciones.

Ferry (1997), también alude a «lo otro» en la formación al referirse que esta puede realizarse por medio de lecturas, accidentes, relaciones con otros, con formadores y la define como formación por mediaciones diversas y a su vez agrega la idea de formarse a sí mismo. Formarse a partir de uno, de lo que uno vive, reflexiona y comprende en el encuentro con lo otro, el otro. Formarse a sí mismo, dirá Filloux (1996) implica «el retorno sobre sí mismo», un retorno que contiene pensamientos, sentimientos, percepciones sobre uno mismo, pero con la mediación del otro. Plantea así, la importancia del encuentro entre sujetos porque es en la intersubjetividad que se hace posible volverse sobre sí mismo. Descubrirse, comprenderse, apropiarse de su situación, de su vivencia y sentimiento permite reconstruir su historia, su vida y así habilita la formación, la transformación... cambiar su forma.

Díaz Genis (2016) expresa:

Atraverse a pensar sobre ti mismo, quién eres o quiénes somos, cómo pasas tus días, cómo te sientes en lo que haces, cuáles son tus condiciones y posibilidades cómo puedes aportar para una mejor realización de tu tarea (p. 106)

A su vez, Filloux (1996) habla de la presencia de lo afectivo y la curiosidad como aspectos que facilitan y promueven los procesos formativos. El afecto entendido como «...respeto por el otro, entender que tengo del otro lado un sujeto de derecho, la forma en que uno se comunica con el otro.» (Abramowski, 2010, p. 82). La idea de afecto, de respeto del otro es reconocer al otro en la diferencia y en lo igual que permite un proceso de construcción mutua. Hegel tomado por Filloux (1996), en su teoría del reconocimiento plantea que solo si se es reconocido por el otro y se reconoce al otro es posible ser sujeto. «...yo soy solo si soy reconocido por el otro y reconozco al otro» (1996, p. 38). Reconocer al otro y reconocerse a sí mismo implica un proceso de mutua identificación de sujetos con deseos, los propios y los del otro. El formarse a partir de otros que me reconocen y reconozco, que se escuchan y se miran. Así, en los procesos de formación, en espacios de intersubjetividad se ponen en juego afectos y un mutuo reconocimiento que constituyen subjetividades, sujetos.

La curiosidad, aspecto mencionado por Filloux (1996), es abordado por Díaz Genis (2016) a partir de su recorrido en el concepto de formación humana al hablar de inquietud de sí. Dicho concepto que, como trae la autora, surge con los griegos y refiere al cuidado de sí y de los otros, implican el autoconocimiento. Los procesos de formación implican despertar la inquietud acerca de sí y de lo que se sabe, es preguntarse, reflexionar y volver a construir...construirse. Una experiencia de búsqueda (Díaz Genis, 2016, p. 164), búsqueda que permita el cambio en pro de una mejor existencia o, como expresa Cullen en el prólogo de Díaz Genis (2016), la formación humana como posibilidad de emancipación y liberación. Es reconocerse y contar con la disposición subjetiva en diálogo con otros que permitan construir su propio ser y así su camino de vida. La autonomía es otro concepto que se pone en juego, ser autónomo identificando fallas, ignorancias, deseos y posibilidades. Sin encontrar el placer que motive el deseo de saber, el deseo de verse, de construir o reconstruir parece difícil poder aceptar la invitación e invitarse al viaje de formación, de la vida. Porque en la experiencia de la vida nos vamos construyendo desde los saberes culturales, sociales, emocionales y en la posibilidad del retorno sobre sí mismo, «...la formación del humano con el movimiento y la afirmación de la vida» (Díaz Genis, 2016, p. 166).

Compartimos datos emergentes de la investigación de la que formamos parte (Ruiz Barbot y Silva Balerio, 2019) donde se reseñan afectaciones en el ejercicio de derechos de los adolescentes durante la ejecución de la sanción penal.

- a) El número de horas de encierro en las celdas es un marcador general de la experiencia de los adolescentes, y una característica estructurante del vínculo pedagógico.

Cuadro 1. Cantidad de horas diarias que el adolescente se encuentra dentro de la celda

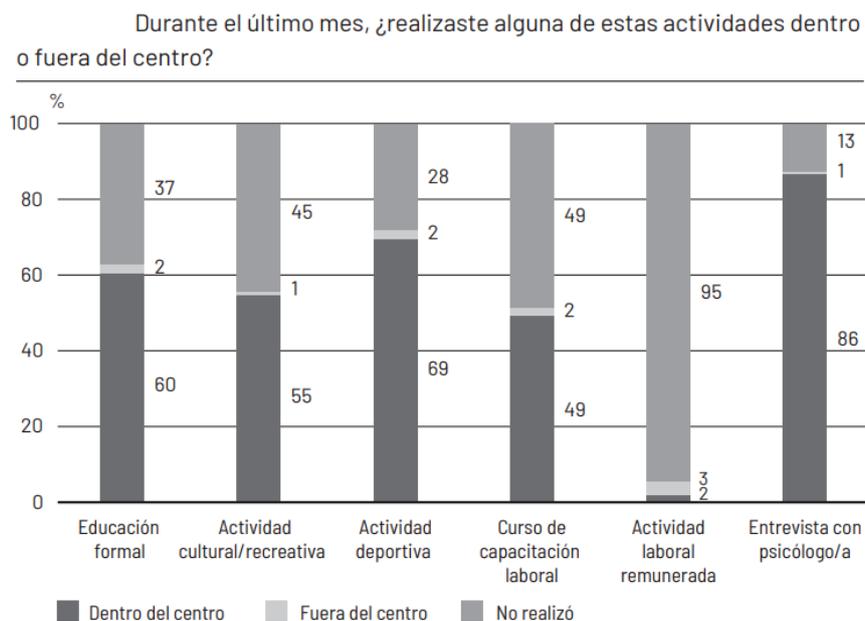
Tiempo diario dentro de la celda	Número de adolescentes	Porcentaje
Más de 18 horas	134	50,6%
Entre 12 y 18 horas	87	32,8%
Menos de 12 horas	37	14,0%
S/d	7	2,6%
Total	265	100%

Fuente: Ruiz Barbot y Silva Balerio (2019, p. 101)

El aislamiento, la soledad, el casi inexistente vínculo con otros sujetos, sujetos pares tan necesarios en la adolescencia en particular, instala una construcción subjetiva de sí privada del encuentro con el otro que permite ver lo diferente, lo que altera lo propio para reconstruirse. La ausencia de encuentro, de compartir experiencia con otro igual y diferente a la vez opaca la posibilidad de desarrollo personal o construye subjetividad anclada en una perspectiva difícil de transformar. Se niega la formación a partir del diálogo con el otro. Situación agravada por la poca o nula experiencia en actividades formativas.

- b) La propuesta socioeducativa de los centros tiene un impacto relativo, en tanto un conjunto de adolescentes muy importante no tiene acceso a actividades de educación formal o capacitación laboral, actividades recreativas y deportivas, y mucho menos a trabajo remunerado

Cuadro 2. Actividades realizadas



Fuente: Ruiz Barbot y Silva Balerio (2019, p. 107)

En este punto, además de la ausencia de encuentro con otro sujeto, surge la ausencia del diálogo con el otro saber, el saber formal, el práctico y el que cada uno posee. Así, se puede entender que se limita el pensarse como sujeto de posibilidad, de sujeto que toma y construye saberes para verse en una experiencia de búsqueda (Díaz Genis, 2016, p. 164), que permita el cambio en pro de una mejor existencia o en la posibilidad de emancipación y liberación al decir de Cullen en Díaz (2016). No dar alternativas de formación y encuentro con saberes es desestimar al otro en su posibilidad de construir nuevas formas de existencia y de resistencia a lo que viven, sienten y padecen. Por otra parte, las actividades son un soporte de resistencia a la situación de encierro, conforman rutina, les permite estar ocupado y así «...cansarse más...si no gasto energía, no duermo».

- c) El consumo de psicofármacos es una práctica frecuente en los centros de privación de libertad, ante la pregunta los adolescentes responden

Cuadro 3. Consumo de psicofármacos

	Cantidad	%
Sí	149	56
No	111	42
S/d	5	2
Total	265	100

Fuente: Ruiz Barbot y Silva Balerio (2019, p. 110)

Sobre el total de adolescentes que los consumen, se les consultó ¿Para qué sirven? y se recogen las siguientes respuestas:

Cuadro 4. Finalidad del consumo de psicofármacos

Abstinencia	9%	Dormir	82%
Abrir el apetito	2%	Problemas de salud crónicos	3%
Ansiedad	5%	Regular el humor	9%
Depresión	4%	Tranquilizarse	9%

Fuente: Ruiz Barbot y Silva Balerio (2019, p. 110)

Se identifica una asociación consistente entre el número de horas de encierro y el consumo de psicofármacos: «El consumo de medicación aparece asociado a la cantidad de horas de encierro: a

mayor cantidad de horas dentro de la celda, mayor porcentaje de adolescentes que tomaban medicación.» (Ruiz Barbot y Silva Balerio, 2019, p. 111).

A su vez el consumo de psicofármacos enmudece lo que a gritos expresa un sufrimiento e intenta ocultar las formas de existencia que lo causan. Silenciar este sufrimiento es la forma de resistencia o supervivencia ante un espacio y tiempo opresivo que padecen, pero a su vez la sociedad de hoy entiende el sufrimiento como el resultado del propio fracaso (Hahn, 2020). Es así que parece ponerse en juego una tensión entre la protección de ver quien soy en qué situación estoy y crear un ambiente donde se reafirma una existencia de imposibilidad, de fracaso, exclusión y donde se recrean condiciones de sufrimiento. Un sujeto embotado, enmudecido en su posibilidad de pensar y transformarse devela un sujeto distante de la experiencia de formación trabajada y provocado a repetir su existencia.

Destacamos dos aspectos centrales en la configuración vincular que impactan en la instalación de una práctica educativa en centros de privación de libertad de adolescentes: la desconfianza y un clima de relaciones caracterizado por la violencia. A su vez, las formas de estar de los sujetos en este vínculo pedagógico es otro elemento a considerar: presencias o ausencias de adultos-educadores que acompañan formas de permanencia y las construcciones subjetivas de existencia de los adolescentes.

d) La desconfianza

Elegimos dos datos que fueron relevados: i) siete de cada diez adolescentes entienden que estando presos no se puede confiar en nadie del centro; y ii) más de siete de cada diez adolescentes consideran que ante alguna dificultad o problema entre pares no recurren a ningún adulto, apenas dos de cada diez recurren a un adulto del centro.

e) Clima de violencia

A la situación de encierro compulsivo, donde los adolescentes pasan gran parte del día dentro de la celda, y casi todas las actividades de la vida diaria suceden allí, se agregan tres variables que dan cuenta de un clima de convivencia amenazante y violento: i) Cuando se les consulta a los adolescentes si han sabido de la existencia de algunas situaciones: peleas (9/10), agresiones verbales (8/10), amenazas (5/10), robos (4/10), agresiones sexuales menos de 1 de cada 10; ii) Ante la consulta sobre cómo se resuelve un problema entre adolescentes, respondieron *peleando* siete de cada diez adolescentes; tres de cada diez, *hablando*; uno de cada diez sostiene que se resuelve con la intermediación de un adulto; y iii) ante la afirmación «Estar preso te hace sacar lo peor de vos mismo», el 54 % estuvo de acuerdo con esta frase.

El clima de violencia y la desconfianza entre pares, entre adolescentes y adultos funcionan como obstáculos en la formación, en tanto el otro deja de ser un mediador para transformarse en una amenaza.

f) Presencias o ausencias de adultos-educadores que acompañan formas de permanecer

Los adultos son relatados desde dos figuras contrapuestas, aquel que está, que acompaña y apacigua la existencia, el sufrimiento y así permite un encuentro intersubjetivo que produce efectos, reconocimiento y afectaciones propositivas, «se puede hablar... escuchan, sobre tiempos pasados, sobre sus proyectos», «Acá hay personas que les gusta trabajar, que vienen porque les gusta estar con los jóvenes... con algunos podés sentarte a hablar, te escuchan...». Pero también está aquel que es un ausente o con su presencia refuerza la imposibilidad de otra existencia o de transformación. «... Otros no, ... vienen porque es el trabajo, no le ponen onda para nada. No es lo mismo el trato», «... un educador que ya no está... me insultaba... me decía bagayo de la nada... ya me tenía... uff».

Vínculos pedagógicos formativos en la posibilidad, que permiten el encuentro de sujetos, afectos y proyectos y por tanto se producen otras formas de resistencia y apropiación del sufrimiento. O vínculos pedagógicos formativos en la imposibilidad, con lo contradictorio que ello significa. Se forma desde la circulación y refuerzo del sufrimiento en tanto el adolescente no es visto y es violentado al reconocerlo en la imposibilidad, en la carencia.

g) Construcciones subjetivas de existencia de los adolescentes.

Los adolescentes relatan sus formas de permanencia en estos centros desde las relaciones con sus pares, el sentido de su familia y los modos de existencia. En el vínculo con sus pares se paran desde el lugar de la defensa, del cuidado y del otro par como agresor, alguien de quién desconfiar. «... Iba ir a guerrear... tenés que hacerte valer ahí... es tu vida», «Si no te paras de mano, te agarran de pinta».

En la adolescencia, en estos espacios, el encuentro entre pares, entre quienes están pasando por sentimientos, experiencias factibles de ser entendidas, compartidas para ser procesadas, toma el sentido del enfrentamiento, el de cuidarse, el de amenaza. Así, el encuentro con el par se decolora en la posibilidad de formarse con y junto a él. Construcción subjetiva desde la soledad y donde el igual provoca el fortalecimiento desde la desconfianza, la agresión y no desde la complicidad para lograr resistencia y sentirse fuerte en el encuentro con el otro. Desconfiar, contenerse, adaptarse y aguantar en la soledad son sentimientos y formas de estar en el encierro. «... portarse bien: no armar relajo, no insultar a los adultos», «Adecuarse a las reglas del centro, a convivir con personas que no conoces de ningún lado». La remodelación de la identidad de los jóvenes es uno de los cambios psíquicos por los

que transitan, para ello los pares juegan un lugar insustituible porque es a partir de las experiencias compartidas y de la construcción colectiva que construyen significaciones de su tiempo, un imaginario adolescente, con lenguaje y sentidos singulares (Caos, 2013). De lo colectivo entre pares a la construcción subjetiva singular. ¿Qué sucede, qué construyen, cómo se producen sus procesos de construcción de identidad en los adolescentes en estado de enfrentamiento entre sí?, ¿qué formación en el encuentro intersubjetivo entre pares se despliega?

La familia toma el sentido de soporte y sostén, es saber que hay otro: «No estoy solo, dos veces por semana veo a mi familia, están cerca». Ver a la familia permite sentirse acompañado a la distancia, es saber que hay un otro afuera. Acompañar, al decir de Cifalis (s/d) es «ir con», «ofrecer competencia para un pasaje de vida». Así, la familia es contar con otro que acompañe un tiempo de soledad.

Caos (2009) expresa que no es posible transitar la adolescencia y lograr el cambio necesario si no hay presencia afectiva en vínculo con los otros. Los otros son lo que acompañan y apuntalan el cambio. Otros jóvenes, otros adultos que a su vez promuevan su autonomía. En lo intersubjetivo es posible el desarrollo de la condición adolescente. Los vínculos de los adolescentes, sus encuentros intersubjetivos, son teñidos por la inestabilidad, la desconfianza y situaciones de agresión... ¿qué condición adolescente construyen?

Los modos de existencia de los jóvenes a la situación de encierro refieren a sujetos que «aguantan la cana» o «les pesa la cana». Sujetos jóvenes que deambulan en formas de habitar el encierro desde un lugar de fortaleza o vulnerabilidad, de un lado de resistencia al sufrimiento o de padecimiento. Para algunos se está en un lado u en otro, se resiste o se padece; mientras que para otros es un continuo cambio. A veces, en el encierro, el sufrimiento se resiste y en otras el sufrimiento se padece.

Resistir el sufrimiento es aguantar la cana, es «guerrear», «hacerte respetar», «ladrar», «bancarse estar sin hacer nada», impedir que «te coman la ropa»; aguantar el pensamiento continuo de lo que se hizo: ¿responsabilizarse?, ¿culpase?, ¿adaptarse? «yo me tomé mi camino y por eso estoy acá», «mi familia no es como yo», «si uno cometió algo, lo tiene que pagar», «andaba en cualquiera».

Los que le pesa son los que padecen el sufrimiento «...se estaba colgando...lo llevaron a otro módulo donde se quiso matar tres o cuatro veces más. Eso pasa porque no podés aceptar la realidad...». Pero también hay adolescentes que por momentos resisten su sufrimiento y por momentos lo padecen. «Hay momentos que estás bien, pero cuando te ponés a pensar en la calle... A todos les pesa la cana alguna vez.»

Formas de existencia, posibilidades de existencia de sujetos con historias y vínculos que constituyen esas mismas existencias. Formas todas que hablan de las posibilidades de contención de sí mismo, de sus emociones, sus sentimientos, conflictos y fragilidades... autolesiones, intentos de suicidio, motines revelan a sujetos que intentan moverse del lugar de inexistencia, son síntomas que expresan algo de su sufrimiento. Sujetos jóvenes que en el encierro construyen una existencia, una subjetividad que deambula entre la resistencia y el sufrimiento, entre la tensión de resistencia y adaptación. Una experiencia de formación de sí o deformación de sí, de pérdida de sí, de desavenencia de sí.

2.2. *Resonancia entre sufrimiento y formación*

Una pregunta clave es quiénes se forman en las prácticas en contextos de encierro. Educadores, docentes, maestros, funcionarios, llaveros y adolescentes cohabitan en una geografía punitiva plagada de rejas, cerrojos, candados, alambre de púas, concertina, esposas, grilletes, perimetrales. Byung-Chal Han (2020), tomando a Hegel, expresa:

En el camino de su formación el espíritu entra en contradicción consigo mismo. Se desaviene de sí mismo. Esta desavenencia, esta contradicción, le duele. Pero el dolor se encarga de que el espíritu se forme...Las transformaciones vienen con dolor. Sin dolor el espíritu sigue siendo igual a sí mismo. (2020, p. 61).

Desde estos autores para producirse la formación es necesario contactarse con el dolor porque la experiencia de dolor «...convulsiona los sentidos referenciales habituales y obliga al espíritu a un cambio radical de perspectivas que ponga todo bajo una nueva luz. A diferencia del placer, el dolor pone en marcha procesos reflexivos» (Han, 2020, p. 64)

Los modos de procesar el dolor que provoca el encarcelamiento durante la adolescencia son muy distintos. La investigación toma expresiones de los propios adolescentes para referirnos a eso: te pesa la cana o no te pesa la cana muestra de forma polar dos modos subjetivos de habitar el encierro. Para los primeros el sufrimiento puede llevar al suicidio, y quienes alcanzan una radical adaptación pueden transitar hacia el sometimiento del otro. Entramos en el plano perceptivo donde coexisten formas de experimentación del dolor y sufrimiento que trasciende lo físico para invadir las esferas afectivas, emocionales y psíquicas.

En el museo de Zaragoza se encuentra un pequeño cuadro de Francisco de Goya, pintado entre 1780 y 1785, que lleva el título: La letra con sangre entra. Muestra una escena escolar donde un maestro azota a alguno de sus estudiantes. En el análisis crítico del catálogo se expresa:

A la izquierda del lienzo se ve a un profesor sentado en un gran sillón que azota en las nalgas a un alumno con un latiguillo. A la derecha otros niños lloran al tiempo

que arreglan su ropaje tras haber recibido su castigo. Detrás, el resto de los estudiantes se aplican en sus tareas bien sea leyendo o escribiendo, probablemente incentivados por el miedo. La luz entra por la ventana que está a la izquierda e ilumina selectivamente al profesor y las nalgas enrojecidas del alumno, dejando el resto de la escena en penumbras.³

Barrán refiere al maestro «verdugo», si bien Varela «sostenía que el niño era bueno por naturaleza» en cambio «los maestros, curas y padres de la primera mitad del siglo XIX pensaban de otro modo.» (Barrán, 1998, p. 83).

«La letra con sangre entra», decía el adagio popular. Y los maestros castigaban el cuerpo de los niños de diversas formas y con variados instrumentos. La «disciplina» o tiras de cuero en forma de manojo o sujetas a pedazos de madera, permitía azotar las piernas y las nalgas; la «palmeta», de «madera dura y muy pesada o de cuero doble de vaca perfectamente cosido», flexible, variaba de 20 a 50 centímetros y tenía la pala o parte más ancha, llena de agujeritos que levantaban ampollas en la carne... (Barrán, 1998, p. 84).

La dicotomía entre los niños y los menores que instala el Código del Niño de 1934 para la construcción de una institucionalidad especializada en los menores el Consejo del Niño, del que son herederas el INTERJ, SEMEJI, SIRPA y actualmente el INISA, demarca a un sujeto adjetivado: el menor infractor, para legitimar el encierro y el aislamiento.

Si bien la legislación ha prohibido en castigo físico, como lo hace la Ley N.º 18.214 (Uruguay, 2007) que prohíbe «utilizar el castigo físico o cualquier tipo de trato humillante como forma de corrección o disciplina de niños, niñas o adolescentes», esta prohibición no se aplica al «menor infractor». Para ellos está vigente ese sedimento cultural reinterpretado de «la letra con sangre entra». La aceptación de aflicción física y emocional como modo de tratamiento, lo que se aleja de las declaradas finalidades educativas.

Parece que los adolescentes, en tanto «menores infractores», son los enemigos de la seguridad (Moras, 2016) y es legítimo descargar sobre ellos las violencias de estado. El encarcelamiento como «imposición de un castigo dentro del marco de la ley significa causar dolor, dolor deliberado.» (Christie, 1988, p. 7), se trata de una práctica que se encubre discursivamente, aunque en lo cotidiano se produce en la frontera entre lo humano y la deshumanización (Agamben, 2003), la gestión del sufrimiento es inherente a lo carcelario. La reflexión crítica es el inicio de la formación, ya que es pertinente combatir los mecanismos de negación (Cohen, 2005) para evitar que nos transformemos en agentes perpetradores del sufrimiento.

³ Catálogo de Francisco de Goya, Museo de Zaragoza: <https://fundaciongoyaenaragon.es/obra/la-letra-con-sangre-entra/576>

La negación es «un mecanismo de defensa inconsciente para sobrellevar la culpa, la ansiedad y otras emociones inquietantes generadas por la realidad. La psiquis bloquea la información que es literalmente impensable o insoportable» (Cohen, 2005, p. 24). Se manifiesta de modos muy diversos:

- a) negación literal de los hechos o el conocimiento de los sucesos;
- b) negación interpretativa, no se niega que ‘algo’ sucedió, pero se le asigna un significado diferente del que parece evidente;
- c) negación implicatoria, no son negados los hechos ni se le asigna otra interpretación, «lo que es negado o minimizado son las implicaciones psicológicas, políticas o morales que convencionalmente se desprenden de estos» (Cohen, 2005, p. 270).

Esta última forma de negación invoca un conjunto de justificaciones, evasiones y racionalizaciones que buscan mitigar las imágenes de sufrimiento del otro que nos involucran. Cohen sostiene que se conforma un triángulo de la atrocidad conformado por las víctimas, los perpetradores y los observadores, aquellos que «ven y saben lo que está pasando», los roles no son fijos «los observadores pueden convertirse tanto en perpetradores como en víctimas. Los perpetradores y los observadores pueden pertenecer a la misma cultura de negación.» (Cohen, 2005, p. 33).

Como sostiene Nils Christie:

...causamos dolor intencionalmente. Pero no nos agrada hacerlo. Nuestra elección de palabras neutralizantes nos engaña; la fría forma en que describen los profesores de derecho las cualidades del sufrimiento deliberado indica lo mismo. No nos agrada hacerlo porque causar dolor intencionalmente discrepa gravemente de otras actividades básicas de nuestra sociedad (Christie, 1988, p. 24).

El sufrimiento es producto de un dolor permanente que ya no se sostiene y busca el cambio, aunque para los adolescentes privados de libertad el sufrimiento es producido en la vivencia de lo cotidiano, en sus vínculos y en la ausencia de ellos no es posible la transformación. Emerge el embotamiento, el sinsentido y la obturación del cambio. El encierro es un espacio de dolor, la ausencia de experiencias formativas, de encuentro y reflexión que abran nuevas puertas y permitan pensar otras formas de existencia. Se reedita, se añora la existencia previa al encierro porque ahí había encuentro, un otro, un sentido. El tiempo de encierro parece ser un tiempo de vacío, un tiempo detenido del que no se quiere saber. Es un tiempo que hay que transitar, despojado de su existencia porque no permite producir nada que se quiera llevar. Nada más lejano de experimentar la experiencia de privación de libertad como un tiempo educativo, formativo, es decir de transformación... más bien es un tiempo suspendido y vacío por el que transitan los adolescentes.

3. Formar y formarse en el sufrimiento

Es indispensable pensar la formación humana de adolescentes privados de libertad y posiciones de los educadores; tomar sus relatos como punto de partida para comprender lo que viven y sienten, aquellos dilemas y ambivalencias que los desvelan. Se trata de sostener una posición como educador a partir de tres infinitivos primordiales (Deligny, 2021): mirar, hablar-escuchar, trazar.

Mirar. En las instituciones penitenciarias es indispensable tomar la decisión de mirar, huir de la negación como mecanismo de protección ante el sufrimiento del otro. La formación deberá incrementar la capacidad de mirar para poder comprender la situación en que nos toca actuar. Siguiendo a Muñoz Molina (2013) es necesario atreverse a mirar:

Mirar lo que nadie antes ha visto. Mirar lo que todo el mundo tiene delante de los ojos y finge no estar viendo. Mirar las cosas y las caras comunes y ver en ellas algo que no puede ser real y sin embargo se sabe que es verdadero, aunque tenga el aire de una pesadilla, o precisamente por ello. (p. 33)

Muñoz Molina sitúa su análisis en la figura del pintor español Goya y su cuadro sobre los fusilamientos del 3 de mayo en la ciudad de Madrid. Es una actitud estética donde emerge la «decisión de mirar», de contar «la verdad de la violencia humana y del modo en que los fuertes abusan de los débiles inertes...» (Muñoz Molina, 2013, p. 35). En definitiva, mirar es «desbaratar con valentía, ira o sarcasmo los simulacros visuales». (p. 37)

Hablar-Escuchar. El encierro tiene que ser hablado explícitamente, con palabras que directamente nombren la relación social en las que todos están inmersos. Es clave crear tiempos y espacio para «la circulación de la palabra y los procesos de singularización de los sujetos. Atender allí donde está la vida, donde pulsa: esa es la ética que atraviesa y conforma nuestro trabajo» (Broide y Estivalet, 2018, p. 16).

La situación de sufrimiento –de adolescentes y educadores– reclama de otros vínculos basados en el reconocimiento como sujetos y establezca lazos para pensarse y construirse a sí mismo y tramitar procesos de formación transformadores. Al decir de Broide y Estivalet (2018) se trata de generar hilos que amarren a los sujetos a la vida. Ello es posible si se trabaja desde la escucha y en la consideración de la relación transferencial establecida entre el técnico y la persona que atiende, comprende el compromiso ético y el rigor clínico (Broide y Estivalet, 2018, p. 33). Es decir, reconocer ese sujeto singular, ese adolescente que tiene algo para decir, para reconstruir de su vida siempre que se encuentre con un otro adulto comprometido, presente y promotor de procesos de producción de significados, de encuentro de los sentidos de cada sujeto para la resignificación de lo vivido para

construir nuevas subjetividades, nuevas existencias. Desde este posicionamiento se habilita la circulación de la palabra que exprese lo que se vive, lo que se sufre desde los procesos de singularización de los sujetos (Broide y Estivalet, 2018), en la búsqueda de la ruptura de los círculos de violencia en que son ubicados los adolescentes. Adolescentes que reclaman y tienen derecho a un tiempo de encierro donde la formación se produzca y así no sea solo un espacio vacío y librado al olvido.

Trazar. Trazar una red que incremente las relaciones de los adolescentes con los otros, las instituciones y la cultura es una función básica de cualquier práctica educativa, mucho más si se produce en contextos de encierro. Deligny nos recuerda que «trazar es actuar. Que la red sea actuar, es un poco más difícil de admitir. Y, sin embargo, o es actuar o no es red.» (Deligny, 2015, p. 97). La acción de trazar una red estructura los procesos de subjetivación, rompe el aislamiento y la soledad. Si asumimos que el cambio del sujeto es efecto del cambio de lugar, acción de trazar relaciones con la cultura y con los otros se transforma en «un fenómeno constante, una necesidad vital.» (Deligny, 2015, p. 36)

Limitar las violencias de estado, que provoca una devastación subjetiva sobre cuerpos adolescentes, requiere de acciones sostenidas y cotidianas: mirar de frente la violencia institucional y sus efectos, escuchar-hablar a adolescentes y educadores para en conjunto trazar una red para cada adolescente. Una red que ligue lo humano, lo social y lo cultural como espacio de construcción de anclajes con la vida (Broide y Estivalet, 2018).

Bibliografía

- Abramowski, A. (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires: Paidós.
- Agamben, G. (2003). *Homo Sacer: El poder soberano y la nuda vida*. Valencia: Pre-Textos.
- Alagia, A. (2013). *Hacer sufrir*. Buenos Aires: Ediar.
- Barrán, J. P. (1998). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay: La cultura «bárbara» (1800-1860)*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Beltrán, W. (1990[1910]). *Cuestiones sociológicas, lucha contra la criminalidad infantil*. Montevideo: Barreiro y Ramos.
- Broide, J. y Estivalet, E. (2018). *El psicoanálisis en situaciones sociales críticas, metodología clínica e intervenciones*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Han, Byung-Chul (2020). *La desaparición de los rituales: Una topología del presente*. Barcelona: Herder Editorial.

- Caos, M. (2013). *Adolescencia: una transición riesgosa*. I Coloquio Internacional sobre culturas adolescentes. Argentina. Recuperado de <https://www.sociedadescomplejas.org.ar/docs/CAO-Marcelo-Luis-Adolescencia-una-transicion-riesgosa.pdf>
- Christie, N. (1988). *Los límites del dolor*. México: FCE.
- Cifalis, M. (inédito.) *Acompañar, desde luego. ¿Pero para qué encuentro?*
- Cohen, S. (2005). *Estados de negación, ensayo sobre atrocidades y sufrimiento*. Buenos Aires: UBA.
- Deligny, F. (2015). *Vagabundos eficaces*. Barcelona: UOC.
- Deligny, F. (2021). *Cartas a un trabajador social*. Buenos Aires: Cactus.
- Díaz Genis, A. (2016). *La formación humana desde una perspectiva filosófica: Inquietud, cuidado de sí y de los otros, autoconocimiento*. Buenos Aires: Biblos.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Filoux, J.C (1996). *Intersubjetividad y formación (El retorno sobre sí mismo)*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Hahn, B.C. (2021). *La sociedad paliativa*. Barcelona: Herder.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (Comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Argentina: Homo Sapiens.
- Moras, L.E. (2016). *Enemigos de la seguridad, desigualdades y privación de libertad adolescente*. Montevideo: FCU.
- Muñoz Molina, A. (2013). *El atrevimiento de mirar*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.
- Ruiz Barbot, M. y Silva Balerio, D. (Coords.) (2019). *Te pesa la cana: Afectaciones subjetivas del encierro en la adolescencia*. Montevideo : Isadora.
- Uruguay (2004, setiembre 14). Ley n.º 17.823: Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA). Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>
- Uruguay (2007, diciembre 31). Ley n.º 18.214: Integridad Personal de Niños, Niñas y Adolescentes. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18214-2007>