

**FACULTAD LATINOAMERICANA
DE CIENCIAS SOCIALES**

FLACSO – ARGENTINA



Adolescentes privados de libertad y privados de autonomía.
*De la rehabilitación a la restitución del reconocimiento
como condición de la agencia.*

**TESIS DE MAESTRÍA
EN DESARROLLO HUMANO**

Presentada por:

Santiago Abadie Vicens

Dirigida por:

Dra. Helena Modzelewski

Montevideo, 2015

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es el fruto de un camino que emprendí ya hace algunos años, y que me condujo al lugar más triste que conocí en mi vida: una cárcel de adolescentes. Sin embargo, ni el camino ha sido triste, ni lo es, espero, el fruto. Quizás porque lo he compartido con otras personas junto con las que fui intentando comprender a dónde me llevaba, y cuál era su sentido. En el trayecto encontré momentos y dificultades cuya superación requirieron todo mi esfuerzo, pero por sobre todas las cosas lo viví con profunda alegría, disfrute y gratitud.

Buena parte de esto se lo debo a Helena Modzelewski, quien no solamente me orientó con gran generosidad durante todo el recorrido, sino que estimuló de forma permanente mis búsquedas, alentó mis avances y me permitió aprender.

Tengo una enorme gratitud hacia Mario Villagrán, educador pionero en llevar la cultura y el arte a la Colonia Berro, quien me abrió las puertas a una realidad que por ser dura y desamparada, él ha abordado siempre con especial respeto, talento y sensibilidad.

Estoy agradecido con Natalie Cisneros y Paola Beltrán, que acompañaron cada día de trabajo en la Colonia Berro con su presencia insustituible de afecto entre los jóvenes y su disponibilidad para compartir su reflexión y experiencia. También con Jorge Leguizamón, Ignacio Huerta y Beatriz Servando, del equipo de dirección del Hogar Sarandí, que confiaron en la propuesta de trabajo y brindaron su apoyo con una mirada amplia y verdadero interés por los jóvenes a su cargo.

Agradezco a mis compañeros y amigos de los Maristas, con quienes comparto tarea y vida, y experimento que nadie puede ser, plenamente, si los demás no lo son.

A Ana Fascioli, amiga sabia y generosa, que me estimuló a continuar en estas búsquedas y a compartirlas.

A los compañeros de la Maestría de FLACSO, en particular a Juan Pablo Gil y Lucía Vernazza por su apoyo y sus generosos aportes.

Mi familia, como en todos los caminos que he emprendido, también me acompañó en este. Un ¡gracias! particular a mi madre Beatriz, y mi tía Martha; la inteligencia, sensibilidad, y alegría de ambas siempre han sido una inspiración para celebrar la vida en sus formas más sencillas.

Y por último, a los siete adolescentes que se abandonaron, confiados, a mis intenciones de reflejarlos de otra manera. No puedo llamarlos por sus nombres, pero al menos llegué a decirles los seudónimos con los que iba a identificarlos en este trabajo: Nicolás, Sebastián, Bruno, Joaquín, Damián, Fabrizioo y Nilson. Nos despedimos siendo más humanos de lo que éramos al conocernos.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	2
ÍNDICE.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
1. REHABILITAR PARA EL DESARROLLO HUMANO	
1.1 La rehabilitación.....	8
1.1.1 ¿Qué significa <i>rehabilitar</i>	8
1.1.2 La identidad.....	9
1.1.3 Los sujetos.....	10
1.2 El desarrollo humano y el enfoque de las capacidades.....	11
1.2.1 ¿Qué es el desarrollo humano.....	11
1.2.2 El enfoque de las capacidades: capacidades, funcionamiento y agencia.....	12
1.3 La rehabilitación desde la perspectiva del desarrollo humano.....	14
1.3.1 Expandir capacidades.....	15
1.3.2. Habilitar identidades valiosas.....	16
1.3.3 Ampliar la agencia.....	18
1.4 Conclusiones parciales.....	20
2. CONVIRTIÉNDOSE EN DELINCUENTE: DELITO E IDENTIDAD	
2.1 ¿Qué es un delincuente.....	21
2.1.1 Explicación sociológica del delito.....	21
2.1.2 Cultura y subcultura.....	22
2.2 Sociogénesis de las pautas culturales de los jóvenes en conflicto con la ley.....	25
2.2.1 Subjetividades para la integración social.....	26
2.2.2 Excluidos.....	27
2.2.3 La inserción en sistemas alternativos de interdependencia.....	30
2.3 Conclusiones parciales.....	33
3. LA TRADICIÓN DEL RECONOCIMIENTO	
3.1 La tradición del reconocimiento.....	34
3.2 Reconocimiento e identidad.....	35
3.3 La constitución del sujeto mediante el reconocimiento.....	37
3.3.1 El amor.....	37
3.3.2 El Derecho.....	39
3.3.3 La valoración social.....	41
3.4 Las formas del menosprecio: negando el reconocimiento.....	42
3.5 Autonomía, agencia y autorreflexión.....	43
3.6 Autonomía y delito.....	46
3.7 Conclusiones parciales.....	48
4. LAS HUELLAS DEL MENOSPRECIO	
4.1 El trabajo de campo.....	50
4.1.1 ¿Quiénes son los adolescentes privados de libertad.....	50
4.1.2 La institucionalización de los adolescentes.....	52
4.1.3 Aspectos metodológicos.....	53
4.2 Las huellas del menosprecio.....	55
4.2.1 La autoconfianza deteriorada.....	55
4.2.2 Sin respeto por sí mismo.....	68
4.2.3 Sin valor social.....	77
4.2.4 Privados de libertad, privados de autonomía.....	88
5. CONCLUSIONES FINALES.....	93
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97

INTRODUCCIÓN

Es muy difícil lograr ver el rostro de un adolescente privado de libertad. Por la televisión, con la finalidad de evitar que se les identifique, se edita la imagen mediante una difuminación de los rasgos faciales. Este esfuerzo, inspirado por el respeto hacia la persona, desemboca en el esbozo de un sujeto abstracto, el *menor infractor*, representado por una imagen concreta: un cuerpo sin mirada, sin identidad personal, una silueta delgada posiblemente ataviada con una gorra y equipo deportivo. Esta imagen simboliza el proceso por el que la identidad del adolescente se licúa en la del *chorro*. Junto con sus rasgos personales, ese adolescente parece perder su carácter definitorio, justamente el de ser un sujeto que transita un período de crecimiento y transformación, y en cambio se cristaliza socialmente en esta nueva entidad: ya no es, propiamente, un adolescente, y pasa a ser *adolescente - privado de libertad*. Metafóricamente, la mirada que se posa sobre el rostro representa el acceso a la persona, la confirmación de la vida particular que late tras él. Encubrir el rostro, en consecuencia, podría llegar a interpretarse como un negarse a reconocer al sujeto que en él se manifiesta. Cuando la sociedad deja caer su mirada sobre el adolescente privado de libertad – sobre su rostro que no muestra ya a una persona, sino a una entidad abstracta y amenazante – termina de desdibujar su identidad personal. Ya no encuentra al adolescente, sólo reconoce al delincuente, y lo confirma como tal. Y al hacerlo, contribuye a la consolidación de su identidad en torno a esa característica. ¿Qué identidad puede construir una persona sin rostro, a quien se le niega el reconocimiento de su identidad?

La siguiente investigación se desarrolló en el Hogar Sarandí, uno de los Centros que componen la Colonia Berro, establecimiento del Departamento de Canelones, Uruguay, que acoge a adolescentes que han sido procesados judicialmente por infringir la ley. La Colonia y sus diferentes centros dependen del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SIRPA), organismo desconcentrado dependiente del Instituto de la Niñez y Adolescencia del Uruguay (INAU), rector de las políticas de infancia y adolescencia a nivel nacional. En este sitio, ya desde el año 2011, la realización de una serie de talleres de Filosofía con los adolescentes había habilitado al autor de esta tesis la oportunidad de compartir con ellos varias horas de intercambio y reflexión. En el marco de estos talleres, y en acuerdo con las autoridades del Hogar, se llevó adelante en 2014 un ciclo de ocho encuentros con siete jóvenes privados de libertad, en los cuales se abordaron filosóficamente diversos temas relacionados a la forma en que cada persona concibe la vida, una preocupación que en menor o mayor medida no puede ser desprendida de la adolescencia. No se trató de clases, sino de encuentros en los que se promovió la reflexión sin apegarse a objetivos concretos de aprendizaje, sino al propósito de construir un espacio de diálogo en el que los jóvenes expresaran su visión de sí mismos, y se sintieran alentados a descubrir puntos de vista alternativos acerca de ella.

En la Colonia Berro son cerca de trescientos cincuenta los adolescentes que se encuentran institucionalizados, repartidos entre los diferentes Centros. Algunos de ellos tienen un régimen de privación de libertad cerrado, y son considerados de seguridad alta, como es el caso del Hogar Sarandí. Otros funcionan en un régimen de semilibertad, concediendo salidas transitorias o directamente permitiendo la libre circulación de los internos. Independientemente de las modalidades y alternativas, todos ellos comparten un objetivo: *rehabilitar*. Este mandato social de rehabilitar representa una aspiración típica de la sociedad moderna, que como estudió profusamente Foucault, pretende una prisión en la que el castigo consista en una serie de procedimientos destinados a

reformular a quien ha delinquido. Es decir, una batería de dispositivos que permita que el castigo cobre un significado que trascienda el castigo mismo, desplazándose para ello del sufrimiento corporal a una “*economía de los derechos suspendidos*”, en la cual los verdugos son sustituidos por un elenco multitudinario de técnicos que la garanticen (Foucault, 2008: 20).

La realidad de la Colonia Berro muestra que muchos de los jóvenes que hoy están privados de libertad, de hecho, ya han sido expuestos a las acciones de una importante variedad de abordajes técnicos y profesionales. Planes sociales, políticas de infancia, educadores, policías, abogados, fiscales y jueces, en el marco de instituciones y recursos del Estado y la sociedad civil, se cruzan y entrecruzan en las historias personales de muchos de ellos, como testimonios del intento, aparentemente infructuoso, de responder a diversas situaciones de vulnerabilidad o de conflicto con la ley. Una muestra de ello es que en el año 2010, el 10 % de los adolescentes privados de libertad ya había estado institucionalizado en establecimientos de protección del INAU, y el 66 % había egresado de Hogares de privación de libertad (Juanche y Palummo, 2012: 260).

Por un lado, esta realidad favorece poner en entredicho la eficacia del sistema vigente. Por otro, es expresión de la propia selectividad del sistema penal juvenil: los adolescentes que son sometidos a proceso se encuentran en un mismo subgrupo, señalado dentro del universo de jóvenes que cometen infracciones. Esto obedece, en parte, a fenómenos de criminalización secundaria generados fundamentalmente por los operadores policiales quienes inician toda la labor del Poder Judicial deteniendo a los jóvenes, muchas veces solamente de acuerdo a su aspecto o a la zona en la que se encuentran, y afectando de hecho a aquellos adolescentes que ya se encuentran en situaciones más vulnerables (Juanche y Palummo, 2012: 257; Palummo, 2010: 15). La actitud aséptica que Foucault enfatiza en el carácter moderno del castigo no impide que la economía de la suspensión de los derechos recaiga especialmente sobre aquellos cuyo ejercicio ciudadano ya estaba, de hecho, sometido a una economía bastante restringida.

Sobre estos adolescentes que están privados de libertad trata este trabajo. Sin negar las diferencias que existen al interior de este grupo, el mismo se enfoca en algunos aspectos que pueden considerarse compartidos, en virtud de un contexto de socialización que los diferentes estudios empíricos muestran característico de la población juvenil privada de libertad. Estas características son las que describen a la población más vulnerable de la sociedad, proveniente de barrios muy pobres, con menos años de escolarización que el promedio de los adolescentes del país, y experiencias de trabajo precario e informal (Palummo y Tomasinni, 2008; Palummo, 2010; López y Palummo, 2013). El trabajo de campo que sirvió de base a esta investigación abordó, dentro de este universo, a adolescentes varones, de entre 16 y 18 años, privados de libertad por primera vez.

La desesperanza que los números que describen a la población adolescente privada de libertad despiertan, se incrementa cuando se recorren los Centros donde éstos están encerrados, cuando se intercambia con ellos y se dialoga con los funcionarios. Entonces las estadísticas se encarnan en vidas concretas, y la frialdad de los índices – de pobreza, de rezago escolar, de institucionalización infantil, de intentos de fuga, de intentos de suicidio, de vida callejera, de violencia, de abusos, etc. - adopta la forma de rostros y voces concretas, de miradas endurecidas por la tristeza, el tedio y el abandono, o de discursos cínicos y derrotistas. Acercarse a la realidad de estos jóvenes permite entrar en contacto con el relato que ellos hacen de sí mismos, de quiénes han sido y serán, así

como con una valoración de lo que desean y merecen. En los encuentros con ellos quedan al descubierto, en general, vidas muy dañadas, peripecias insoslayables en la biografía de un ser humano, pero que – aún cuando pueden ser registradas estadísticamente – sólo se hacen verdaderamente significativas desde la perspectiva de quien las padece.

Por eso una manera de favorecer una comprensión más profunda de estas situaciones es acercarse a las historias de vida de estos jóvenes, y a los relatos de dichas peripecias. Ellas habilitan una puerta de acceso a algunos problemas que de otro modo podrían permanecer fuera del campo de observación del investigador, así como a una comprensión de las interconexiones que son tales en virtud de la perspectiva del sujeto que las vive. Esta mirada permite asumir la perspectiva de los propios jóvenes como medio de comprensión del significado que tiene para ellos un proceso de rehabilitación. Y muy especialmente hace posible reconocer la condición humana de cada adolescente, muchas veces deteriorada por el impacto que sus acciones o la peligrosidad real o atribuida tienen sobre la opinión pública. En este sentido, Martha Nussbaum ha insistido en la importancia de que las políticas que buscan el desarrollo se aproximen a las personas reales a quienes van dirigidas, tomando como referencia sus relatos de vida (2012: 32; 102 – 103). Para Nussbaum, esta perspectiva se relaciona con motivar la reflexión a partir de la constatación de que hay vidas que llevan adelante algunas personas que carecen de los atributos más elementales que intuitivamente asignamos a la idea de una vida digna, parámetro que debería, en su opinión, ser el telón de fondo en la argumentación moral.

La investigación, enmarcada en este panorama teórico, no tiene un carácter explicativo: no se propone extraer conclusiones aplicables a todos los adolescentes de este sector social, ni dar cuenta causalmente de las razones que conducen a cometer delitos. De carácter exploratorio, tiene la intencionalidad de ampliar el marco teórico disponible para interpretar circunstancias presentadas tanto en la socialización de esta población como en las condiciones de encierro. La hipótesis que la orienta es que las condiciones de socialización de estos adolescentes, así como la propia experiencia de privación de libertad, pueden ser comprendidas como lesiones en la comprensión que los jóvenes hacen de sí mismos, en tanto son consecuencia de la negación del reconocimiento intersubjetivo que todos los sujetos deben obtener para, mediante la construcción de su autonomía personal, estar en condiciones de realizarse plenamente. A su vez, esta perspectiva condiciona las posibilidades de diseñar estrategias de rehabilitación que, concebidas desde el enfoque del desarrollo humano, coloquen al sujeto como actor de su propio cambio y protagonista de su destino.

Está organizada en cuatro capítulos; en el primero, se busca esclarecer el concepto de rehabilitación, y formular una perspectiva del significado que éste debería tener desde el punto de vista del desarrollo humano, enfocándose en la expansión de las capacidades y la agencia de las personas. En el segundo se revisan algunas características que la teoría destaca al analizar los procesos de socialización de los adolescentes que están en contextos como los de los jóvenes privados de libertad, intentando establecer un vínculo entre ellas y el modo en que afectan sus posibilidades de realización personal. En el tercer capítulo, se considera la socialización personal desde el punto de vista de la tradición filosófica del reconocimiento, buscando dar un marco interpretativo que permita dar cuenta del significado subjetivo que adquieren las ofensas morales provenientes de la negación del reconocimiento en el desarrollo de la autocomprensión

de los adolescentes. Finalmente, en el cuarto capítulo, y a partir de las categorías aportadas por el marco teórico desarrollado en los tres capítulos anteriores, se presentan las visiones que los adolescentes hacen de sí mismos, con la finalidad de ilustrar algunos rasgos característicos de socialización como lesiones a su autocomprensión, así como sus consecuencias en el logro de su autonomía y en una rehabilitación concebida desde el desarrollo humano.

Colocar en el centro de los proyectos de desarrollo a la persona, implica comprometerse con sus posibilidades de ser libre y de vivir con plenitud, lo cual es ilusorio en sujetos que no logran comprenderse a sí mismos como valiosos. También implica hacerse cargo, como sociedad, de modificar las condiciones que impiden a los adolescentes proyectarse a la vida adulta construyendo su identidad de forma positiva. De los numerosos encuentros compartidos con los jóvenes durante el trabajo realizado en el Hogar Sarandí, surgen dimensiones que aún siendo esperables y normales en un adolescente, no parecen estar contempladas en el dispositivo del encierro. Algo desvanecidos, pero aún así vivos, quedan al descubierto el sentido del humor, los buenos sentimientos, las expresiones de deseo de una vida mejor, los afectos intensos, la ingenuidad, y diversas formas de compromiso. El descubrimiento del rostro, de la mirada, hizo posible el reconocimiento de la persona. Y de ese encuentro con el *adolescente* que estaba casi disuelto tras el *menor infractor*, es que surge, razonablemente, la pregunta ¿qué opciones reales de modificar su vida tienen estas personas? Y a partir de esa interrogante, surge esta investigación.

1. REHABILITAR PARA EL DESARROLLO HUMANO.

El objetivo de este capítulo es caracterizar en sus aspectos principales el concepto de rehabilitación desde el punto de vista del desarrollo humano, así como las condiciones que deberían ser abordadas teóricamente para fundamentarlo. Para ello, en la primera sección, se esclarecerá el concepto de rehabilitación en función de algunos supuestos teóricos acerca del castigo, problematizando las consecuencias que asumirlo tiene en las nociones de *identidad* y de *sujeto*. Luego se presentarán brevemente los conceptos centrales de la perspectiva de desarrollo humano y del enfoque de las capacidades. Por último, se desarrollarán los desafíos que supone la idea de rehabilitación desde este enfoque, en torno a tres núcleos: la expansión de las capacidades, la habilitación de identidades valiosas, y la ampliación de la agencia de los adolescentes.

1.1 La rehabilitación.

1.1.1 ¿Qué significa *rehabilitar*?

La pregunta acerca de las posibilidades que tienen estos jóvenes de cambiar sus vidas solamente es razonable si supone que el proceso de rehabilitación desarrollado por el Estado a través de su política pública tiene como objetivo promover modificaciones en ese sentido. Sin embargo, ¿hay un acuerdo acerca del significado del proceso de rehabilitación? Asumirlo sería imprudente, como queda claro en la investigación de Nicolás Trajtenberg acerca de la realidad del sistema penal juvenil uruguayo. El autor analiza los discursos y prácticas identificables en el sistema a la luz de los diferentes fundamentos de las teorías punitivas (Trajtenberg, 2004: 11 y ss.), diferenciando las posiciones *retributivistas* de las *consecuencialistas*. En las primeras el acento está puesto en el pasado, en el delito cometido, sobre el cual se aplica una serie de principios a partir de los que el castigo adopta un valor intrínseco. Las *consecuencialistas*, en cambio, se enfocan en el futuro y, despojando al castigo de un valor en sí mismo, ven en él un instrumento que sirve para disminuir o prevenir delitos en el futuro. Desde este punto de vista lo importante son las consecuencias que el castigo tiene para el sujeto y la sociedad. A su vez, dentro de la visión consecuencialista, Trajtenberg describe tres variantes: las posturas *disuasivas*, que buscan desalentar la reincidencia del sujeto incrementando el costo de las acciones delictivas; las *incapacitadoras* que se limitan a aislar al sujeto de modo de proteger a la sociedad; y finalmente, las visiones *rehabilitadoras* que lo separan de la comunidad con el fin de actuar educativamente. Esta acción educativa inherente a la mirada rehabilitadora busca "*motivar y alterar las preferencias del agente, de manera tal que considere no deseable en el futuro incurrir nuevamente en conductas delictivas*" (Trajtenberg, 2004: 12)

Detrás de cada uno de estos fundamentos se dejan entrever, a su vez, diferentes concepciones explicativas del delito. Si se parte de una concepción más cercana a la racionalidad económica, prevalecerá la idea utilitarista de que el robo cometido por un adolescente representa el resultado de una simple evaluación costo - beneficio, y por ello carecerá de sentido que el castigo busque reeducarlo. Por lo contrario, lo sensato será agregar costo al castigo de modo que el balance resulte un elemento disuasorio de cometer un nuevo crimen. Si, en cambio, se cree que la persona delinque como consecuencia de haber estructurado una serie de preferencias reñidas con la vida en sociedad a causa de la falta de una socialización adecuada, o de haber sido víctima de la

violencia, entonces se tomarán medidas que puedan revertir dicha situación mediante trabajos educativos y / o acompañamientos terapéuticos. Si se cree que el motivo de incurrir en el delito se encuentra en una personalidad maliciosa o una estructura psíquica deteriorada de forma irreparable, se considerará que sobran razones para encerrarlo sin más.

Por lo tanto, es patente que la pregunta acerca de las opciones que estos chicos tienen para modificar su vida, lejos de ser retórica, está comprometida con una fundamentación consecuencialista de la pena, y por ello por el hecho de que la internación de los adolescentes genere cambios positivos en sus trayectorias de vida. Este proceso debería permitir a los jóvenes introducir modificaciones duraderas, al menos en el sentido de que pudieran transferir los aprendizajes realizados en él a los contextos en los que realmente desarrollan su vida. Por esta razón, este tipo de cambios tomarían la forma de una rehabilitación en tanto se darían en el plano de las preferencias y los valores, y actuarían sobre la motivación y el deseo de los adolescentes.

Del análisis de Trajtenberg surge, sin embargo, que los discursos – ya ni hablemos de las prácticas- con los que se identifican los diseñadores y operadores del sistema no coinciden necesariamente con una visión rehabilitadora del castigo, y ni siquiera hay un marco definido en cuanto a las explicaciones de los actos delictivos (Trajtenberg, 2004: 38). Teniendo en cuenta que la falta de orientación acerca de lo que se espera de este proceso se ha perpetuado incluso hasta el sistema actual, según señalan algunos de sus propios directores (Martinis y Flous, 2013: 107) de ninguna manera podemos concluir que existe en el campo de la política pública un consenso acerca de lo que debe ocurrir en el sistema penal juvenil.

1.1.2 La identidad.

Plantearse actuar según una posición rehabilitatoria que tenga como destino la motivación, deseos y preferencias de los adolescentes, representa ir más allá de la simple disuasión de una conducta, para involucrarse con cambios subjetivos más sustantivos, vinculados a las formas en que éstos se comprenden a sí mismos y se proyectan hacia el futuro. La relevancia que tiene la dimensión subjetiva en los adolescentes que asumen trayectorias delictivas queda patente en las investigaciones de Maruna (2001), en las que se muestra que quienes logran abandonar cabalmente el mundo del delito no lo hacen en función de determinantes objetivas, sino gracias a que han experimentado un verdadero cambio en el plano subjetivo, en su identidad, en cómo se conciben a sí mismos y proyectan sus objetivos, modelan sus aspiraciones y se orientan al futuro (Trajtenberg y Vigna, 2010: 103 y ss.). Estas transformaciones pueden ser incorporadas por el sujeto en la medida en que es capaz de integrarlas coherentemente, engarzándolas en un relato de sí mismo susceptible de ser comprendido con continuidad, en un proceso de redefinición de la propia identidad que es característico de la adolescencia. En palabras de Erikson:

...una continuidad progresiva entre aquello que ha llegado a ser durante los largos años de la infancia y lo que promete ser en el futuro; entre lo que él piensa que es y lo que percibe que los demás ven en él y esperan de él. Individualmente hablando, la identidad incluye [pero es más que] la suma de todas las identificaciones sucesivas de aquellos años tempranos en los que el niño quería ser y era con frecuencia obligado a ser como la gente de la que dependía. La identidad es un producto único que en este momento enfrenta una crisis que ha de

resolverse solo en nuevas identificaciones con compañeros de la misma edad y con figuras líderes fuera de la familia (Erikson, 1971: 71).

Este autor puso de relieve que la elaboración de la identidad es una tarea cuyo carácter psicosocial se hace especialmente intenso y consciente durante la adolescencia, surgiendo en la transacción de las estructuras internas de la personalidad del sujeto y los nuevos roles que la sociedad o los grupos de referencia ponen a su alcance (Ruiz Alfonso, 2014: 22). Teniendo esto en cuenta, el hecho de que el proceso de rehabilitación tome a los sujetos en pleno tránsito de la adolescencia debería ser considerado un elemento especialmente significativo para favorecer cambios que a nivel subjetivo resulten cruciales para reorientar su vida.

1.1.3 Los sujetos.

La concepción de la rehabilitación como un proceso que busca afectar las preferencias y metas de los jóvenes, permite ser comprendida como una instancia propicia para la educación personal, la que institucionalmente se plasma mediante una batería de medidas llamadas “socioeducativas” (Viscardi, 2006: 303). Esta perspectiva de la misión a cumplir por la política social en cuestión, refleja una mirada cargada de contenido acerca de la realidad de los jóvenes y de sus posibilidades.

Por un lado, el cometido propiamente educativo se presenta como una instancia que solamente puede ser concretada una vez satisfechas algunas necesidades previas, denotadas en el término “socioeducativas”, que serían condiciones no suficientemente presentes en los adolescentes, y que están marcadas por el acento en la necesidad de educación “social” (Martinis y Flous, 2013: 96). Por otra parte, proponerse un itinerario educativo con una persona, supone comprenderla como un sujeto capaz de asumir el papel protagónico y constructivo respecto de este proceso. Sin embargo, tanto los diseños y aplicaciones de las políticas como los discursos construidos en torno a los adolescentes privados de libertad tienden a percibirlos o bien como *sujetos peligrosos*, o bien como *sujetos víctimas*. En ambos casos, señalan Martinis y Flous, su condición de sujetos se presenta en una forma deteriorada. Cuando se les concibe desde su peligrosidad, como una amenaza pública que debe ser aislada de la sociedad, se deja de lado toda apertura hacia sus potencialidades y capacidades. Cuando se les concibe desde su condición de víctimas sociales - de la exclusión, de la violencia, de la falta de oportunidades, etc. - se les subvalora desde el punto de vista moral, al poner en entredicho la posibilidad de que asuman la responsabilidad de sus acciones (Martinis y Flous, 2013: 111).

Al ser comprendida desde la perspectiva del “niño que ya no es” o del “adulto que aún no es”, es decir desde *lo que no es* (Pedernera y Silva, 2004: 1) la condición social de sujeto de cualquier adolescente se encuentra en un estado de gran vulnerabilidad. Esta condición parece agravarse para aquellos que transitan por los establecimientos de rehabilitación, en tanto ni siquiera son aptos para participar de procesos educativos sin una suerte de trabajo adicional de adaptación. La falta de integridad que en tanto sujetos padecen estos adolescentes - a diferencia de aquellos de la misma edad que no están encerrados- es un atributo que los estigmatiza; que, siguiendo a Goffman (1970), les confiere un carácter de anormalidad y los desacredita predisponiendo a los demás a generar expectativas distintas a los de su grupo, en este caso a los adolescentes

“normales”. La respuesta que institucionalmente se da a los adolescentes, originada conceptualmente a partir del reconocimiento de su carácter anormal, consolida el estigma. Aún más, eventualmente lo proyecta a nuevas formas grupales, en tanto los centros de privación de libertad funcionan como espacios socializadores de los códigos del mundo delictivo, y como instancias de aprendizaje y de experimentación de la vida carcelaria (Viscardi, 2006).

Esta vivencia de su propia identidad anormal forma parte de lo que Goffman (1970: 48) llama la *carrera moral* por la cual un sujeto estigmatizado realiza un aprendizaje de su propia condición y en función de él va ajustando y modificando la concepción de sí mismo. En el caso de los adolescentes privados de libertad, intervenir en estas trayectorias parece fundamental si se busca facilitar a cada joven alternativas para que se piense a sí mismo de forma diferente. Para ello es necesario disponer de estrategias de trabajo en las que los adolescentes puedan representarse a sí mismos como personas capaces de reflexionar acerca de sus propias circunstancias de vida, así como de tomar decisiones con cierta autonomía. Pretender promover cambios reales en los adolescentes privados de libertad solamente es posible, en suma, favoreciendo su consolidación como sujetos reflexivos y autónomos.

1.2 El desarrollo humano y el enfoque de las capacidades.

1.2.1 ¿Qué es el desarrollo humano?

Una de las conclusiones que pueden desprenderse de las indagaciones acerca de los posibles significados de un proceso de rehabilitación, es que las políticas públicas no tienen un carácter neutral. Desde el momento mismo en que se conceptualiza la situación a la que quieren atender, una diversidad de actores involucrados ejercitan una comprensión de los fenómenos sociales desde una perspectiva determinada, a partir de una constelación de valores, percepciones e intereses que son inseparables de la propia definición del problema. Esta realidad a la que están sujetas las políticas sociales pone de relieve el carácter problemático de su formulación, ya que tanto la definición de la situación a resolver como el diseño de las alternativas que se proponen para solucionarlo forman parte de la misma hipótesis (Wildavsky, 1979: 94).

Por ello es fundamental prestar atención al marco de valores dentro del cual se definen los problemas y se proponen las acciones a emprender para resolverlas. Todas las políticas sociales tienen una dimensión ético - normativa, una base de criterios que le permiten realizar juicios de valor acerca del tipo de problema al que se dirigen. También una política que tiene como público objetivo a los jóvenes que están en conflicto con la ley se despliega a partir de una serie de juicios de valor que, explícitos o no, conducen a sus diseñadores y ejecutores a definir el significado mismo de *rehabilitación*, establecen los resultados que deben buscarse, y condicionan el tipo de acciones que son legítimas para obtenerlos. El desarrollo humano provee un marco amplio de evaluación y de diseño de las políticas públicas, colocando en el centro el acento en el ser humano, considerándolo como un fin en sí mismo. Desde su punto de vista, la cuestión fundamental es una evaluación de las posibilidades de hacer y de ser que cada persona – en este caso cada adolescente privado de libertad - tiene, para lo cual dirige

especialmente su atención a las condiciones de injusticia y desigualdad arraigadas en el entramado social en que estos se insertan. (Nussbaum, 2012: 38).

La perspectiva del desarrollo humano fue consolidándose a partir de los Informes de Desarrollo Humano que el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) elaboró desde 1990, inspirados en el trabajo del economista pakistaní Mahbu ul Haq, cuyo propósito era diseñar una forma de evaluación del desarrollo alternativa a los informes anuales del Banco Mundial, centrados en el crecimiento e ingreso económico de los países. Esta concepción hegemónica promovía una mirada unidimensional del desarrollo: en la medida en que éste era concebido como una consecuencia natural del progreso material, la teoría económica y social, así como gran diversidad de experiencias concretas de políticas públicas, se concentraron en la persecución del crecimiento del ingreso, al que supeditaron las mejoras en el campo social y político, pese a que la evidencia empírica muestra la falsedad de este razonamiento, dando cuenta con claridad de cómo el crecimiento sostenido del PBI no tiene necesariamente como resultado cambios estructurales que permitan una mejora en la vida real de las personas. (Deneulin y Shahani, 2009).

A diferencia de esta perspectiva, el desarrollo humano coloca en el centro a las personas y la calidad de la vida que éstas tienen, principio expresado con claridad al comienzo del primer Informe:

La verdadera riqueza de una nación está en su gente. El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa. Esta puede parecer una verdad obvia, aunque con frecuencia se olvida debido a la preocupación inmediata de acumular bienes de consumo y riqueza financiera. (PNUD, 1990: 31)

Esta concepción desplegada en torno a la persona y su vida concreta, permite hacer patente la complejidad de la vida humana, y por lo tanto también la multidimensionalidad del desarrollo, enfocándose en el hecho de que la vida de las personas puede desplegarse o resultar limitada por factores muy diversos, tales como sus posibilidades reales de trabajar, vivir saludablemente, acceder a la educación, disfrutar de la libertad de expresión o participar en las decisiones de la comunidad. Estas dimensiones, sin dejar de estar relacionadas con el crecimiento económico de un país, de ninguna manera están garantizadas por él (Deneulin y Shahani, 2009: 15 y ss.).

1.2.2 El enfoque de las capacidades: funcionamientos, capacidades y agencia.

Para hacer posible evaluaciones de justicia que tengan como centro a las personas y su calidad de vida, es necesario establecer un espacio nuevo que, asumiendo la complejidad que la vida de éstas efectivamente tiene, refleje asimismo las desigualdades y la diversidad de las realidades que describen. Tanto las perspectivas utilitaristas de la justicia, que reducen los estándares de bienestar a la utilidad total constatable en determinado estado de cosas, como las teorías alternativas de igualdad de bienes, como la de Rawls, se detienen en los medios de los que disponen las personas, sin considerar debidamente cómo el entorno y las posibilidades de cada una de ellas permiten, de modo diferente, convertir dichos medios en bienes. Es justamente el reconocimiento de esta diversidad entre las personas lo que pone de relieve el enfoque de las capacidades,

y una de las claves que aporta el pensamiento de Sen para contrarrestar las concepciones hegemónicas de igualdad. (Sen, 1980: 202 y ss.).

En virtud de esta perspectiva, el enfoque de capacidades presta atención a lo que el autor llama *funcionamientos*, es decir, las “*diferentes cosas que una persona puede valorar ser o hacer*” (Sen, 1999 a: 75). Los funcionamientos son estados y acciones constitutivos de la vida humana, desde poder alimentarse suficientemente a participar en la vida de la comunidad. El bienestar de una persona significa la calidad con la que vive, y esta calidad está representada por el conjunto de funcionamientos que logra realizar (Sen, 1995: 53). Siguiendo una larga tradición de pensadores, entre ellos Aristóteles, Adam Smith y Karl Marx, Sen aboga por una evaluación de la calidad de vida de las personas que tome como ámbito de referencia la efectiva realización de las actividades que aquellas consideran valiosas, de modo tal que la vida misma pueda ser comprendida como el conjunto de funcionamientos valorados por los sujetos (Sen, 1989: 43).

Además, los funcionamientos aluden no solamente a las realizaciones ya logradas por los individuos, sino también a la posibilidad de acceder a dichos estados y actividades, y a la libertad que los sujetos ejercen para concretarlas. Estas dimensiones están comprendidas en las *capacidades*, entendidas como “*las libertades fundamentales que (una persona) disfruta para llevar el tipo de vida que ella tiene razones para valorar*” (Sen, 1999 a: 74). Ellas representan las posibilidades reales de las que dispone una persona para elegir y ejercer diferentes combinaciones de funcionamientos, y reflejan la libertad que tiene una persona para seleccionar y llevar el tipo de vida que considera valiosa (Sen, 1995: 54).

En la conceptualización que Amartya Sen hace del desarrollo humano hay un énfasis especial en la idea de *libertad*, en la cual el autor distingue dos aspectos. El primero, el *aspecto de la oportunidad*, alude a “*la capacidad de una persona para lograr aquellas cosas que tiene razones para valorar*” (Sen, 2002: 10), y está recogido en los conceptos de *funcionamientos* y *capacidades*; en ellos la libertad es la posibilidad real que tiene la persona de funcionar, de desarrollar diferentes combinaciones de estados y acciones que valora. El segundo, el *aspecto del proceso*, pone de relieve el valor intrínseco de la libertad e implica “*la libertad ejercida en el proceso mismo*” (Sen, 2002: 10), es decir la posibilidad de los individuos de ejercerla para actuar como sujetos, tomando decisiones en función de los objetivos que han establecido de acuerdo con sus propios valores. Aún cuando este ejercicio mismo puede estar fuertemente unido al del bienestar, no refiere a los logros efectivamente obtenidos sino a las posibilidades reales que el sujeto tiene de hacer elecciones significativas para su vida (Sen, 1995: 55).

Esta dimensión de la libertad abre paso a la noción de *agencia*, un concepto crucial ya que permite a la perspectiva de desarrollo humano ir más allá de la satisfacción de las necesidades y del bienestar de las personas – lo cual es esencial, por cierto – y reconocerlas desde su papel constructivo y creativo, atendiendo a su capacidad para trazar su propio destino como sujetos moralmente responsables de sus acciones y decisiones (Sen, 1999 a). La agencia incorpora la concepción del bien que tiene la persona, por lo que se despliega cuando el sujeto es capaz de establecer sus metas de acuerdo a lo que valora y tiene razones para valorar (Sen, 1985: 206), explorando creativamente y llevando adelante acciones dirigidas a obtener sus metas. Entonces la persona puede ser vista como un *agente*, es decir como “*alguien que actúa y produce*

cambios, y cuyos logros pueden ser juzgados en términos de sus propios valores y objetivos” (Sen, 1999 a: 19)

La comprensión de la agencia no puede ser circunscripta, sin embargo, al campo de la acción individual, sino que atañe a lo que la persona puede lograr como miembro de una comunidad (Deneulin y Shahani, 2009: 37). En primer término, esto significa que no debe asumirse que la única opción verdaderamente racional es que los sujetos se inclinen, al establecer sus aspiraciones, a aquellas que redundan solamente en su propio beneficio. El absurdo de este razonamiento es caricaturizado por Sen bajo el rótulo del “tonto racional” (Sen, 2007: 48). Por otra parte, esta precisión invita a pensar en la permeabilidad que las decisiones y actos individuales tienen frente a la influencia de los grupos con los que se comparten consideraciones acerca de la identidad. También a pensar las formas en las que éstas se configuran, particularmente a los mecanismos culturales o del entorno que restringen el acceso a otros modos de ser y hacer, y por lo tanto acotan las posibilidades de dicha construcción.

Otro aspecto del cual es importante tomar nota es que la evaluación de la agencia implica una valoración de la razonabilidad de las metas y aspiraciones de la persona, así como de la responsabilidad que el seguimiento de dichos objetivos conlleva (Deneulin y Shahani, 2009: 38). Por lo tanto el despliegue de la agencia entraña la necesidad por parte del sujeto de reflexionar acerca de su propia vida, realizar evaluaciones de sus metas y objetivos, estimar las consecuencias de sus actos y decisiones, así como de, en función de su concepción del bien, trazar proyectos para su vida. Ello daría cuenta de la capacidad del sujeto de autodeterminarse de acuerdo a los propios valores y objetivos y actuar de modo de alcanzar un plan de vida que responda a ellos, y por lo tanto de su autonomía personal, noción inseparable de la idea de agencia (Vigorito y otros, 2010: 25). Los contornos de esta autonomía pueden ser precisados por el enfoque de las capacidades, siguiendo a Pereira (2007: 151), en la medida en que el sujeto disponga efectivamente de un conjunto de capacidades fundamentales, como las que enumera Martha Nussbaum. Esta autora define una lista de diez capacidades cuyo desarrollo considera indispensable para lograr el umbral de dignidad mínimo, inherente a la vida de cualquier ser humano, y por debajo del cual sería imposible hablar de un sujeto autónomo (Nussbaum, 2012: 53 y ss.)¹.

El punto de vista presentado en esta sección es que las políticas de *rehabilitación* de adolescentes privados de libertad debería impulsarlos a ser agentes de su propio cambio, y no beneficiarios de soluciones pensadas a partir de objetivos definidos por otros. Pensar la política social con esta población en el conjunto de los problemas sociales, implica una concepción de ciudadanía que apueste al empoderamiento de estos adolescentes como actores del cambio social (Touraine, 2000) y les de herramientas para controlar y modificar su propia vida.

1.3 La rehabilitación desde la perspectiva del desarrollo humano

Una revisión del concepto de rehabilitación realizada desde la óptica del desarrollo humano conduce a la idea de que para lograr un verdadero desarrollo de los adolescentes es preciso generar instancias para que estos puedan modificar sus

¹ Una versión sintética, adaptada a partir de esa lista presentada por Nussbaum puede consultarse en los Anexos (Anexos: II)

trayectorias de vida desde un punto de vista significativo, es decir, afectando positivamente su capacidad para realizar, como agentes, su propio plan de vida. La constatación de que los jóvenes que están privados de libertad han llevado por lo general una vida vinculada a las instituciones o a la acción de diferentes operadores sociales, policiales y judiciales, pese a lo cual no han logrado dar una dirección satisfactoria a sus vidas, permite sostener la necesidad de estimular un tipo de cambio que trascienda la simple modificación de las conductas para afectar su dimensión subjetiva, la manera en que se conciben a sí mismos, así como sus perspectivas para establecer sus preferencias y aspiraciones. Este énfasis permite delinear para la rehabilitación algunos desafíos que se pueden ordenar en torno a la necesidad de expandir las capacidades de los adolescentes, dar oportunidades para que construyan identidades valiosas, y ampliar su agencia para favorecer que tomen las riendas de su destino.

1.3.1 Expandir capacidades.

Buscar que los adolescentes encuentren en los procesos de rehabilitación un alternativa valiosa de desarrollo humano, es ante todo incrementar su libertad. En las condiciones actuales, naturalmente, resulta irónico plantear una estrategia que tenga como objetivo que un adolescente amplíe su libertad, y como procedimiento fundamental privarlo de ella. No es la única paradoja: muchas veces los adolescentes tienen asegurados dentro de este centro de privación de libertad algunos funcionamientos que fuera de él están seriamente comprometidos. Por ejemplo, tienen una alimentación más regular, o están más protegidos frente a algunas situaciones de riesgo. Sin embargo, es la libertad la dimensión fundamental que permite el desarrollo, que hace posible el pasaje de los funcionamientos a las capacidades (Deneulin y Shahani, 2009: 36).

Desde este punto de vista, las capacidades constituyen el espacio de evaluación de la igualdad; por eso el desarrollo humano, como señala Pereira (2007: 151), matiza las prioridades de las políticas de distribución puestas en los recursos y desplaza la atención a lo que éstos efectivamente significan para las personas. Teniendo esto en cuenta, es preciso que la política dirigida a los adolescentes privados de libertad no se limite a facilitar el acceso a determinados recursos, sino que sea capaz de generar en los sujetos las capacidades que les permitan transformar dichos recursos en una mayor calidad de vida de acuerdo a lo que, en la fórmula de Sen, valoran y tienen razones para valorar.

Por otra parte, la conversión de recursos en bienestar, lejos de ser lineal y homogénea, depende de muchos factores que la condicionan y que afectan aspectos personales, geográficos, sociales y de mercado (Sen, 1999 b). Por esta razón, hacerla posible implica comprender los procesos complejos y multidimensionales en los que estos adolescentes se desenvuelven y que condicionan sus posibilidades de cambio. Esta observación es pertinente en un contexto en el que la enseñanza de oficios que den herramientas para acceder al mercado de trabajo es uno de los ejes de la propuesta actual de rehabilitación. Sin embargo, la participación de un joven privado de libertad en un taller en el que aprende algunos rudimentos de panadería no permite generar mayores expectativas de que al culminar la experiencia tenga la capacidad de mantener y usufructuar el recurso adquirido. Por ejemplo, porque en su entorno no existe la posibilidad de trabajar formalmente en una panadería, o porque el joven no dispone de un hogar suficientemente estable como para mantener un régimen de trabajo diario y

exigente. Como ha señalado Viscardi (2006: 321), las políticas de rehabilitación encuentran uno de sus límites fundamentales en el hecho de que aún en el caso de que el sujeto logre cambios en sí mismo, no puede modificar el entorno de vida al que regresa. Por eso una nueva orientación de su vida dependerá considerablemente de que logre actuar sobre sus preferencias y metas, asumiendo los condicionamientos del contexto de modo más planificado y con mayor autonomía. Reconocer esta complejidad es una condición para expandir las capacidades, y debería favorecer políticas que se asuman desde la integralidad, evitando abordajes que aislen diferentes dimensiones que, distinguibles analíticamente, en la vida de las personas se encuentran entrelazadas (Martínez Nogueira, 2007: 10). Actuar sobre las personas comprendidas en conexión con su propio contexto, integra al proceso el carácter relacional de su definición y desempeño como sujetos, y permite enriquecer las redes en las cuales se potencian sus capacidades y se forjan nuevos funcionamientos.

1.3.2 Habilitar identidades valiosas.

Las capacidades no sólo representan el ejercicio de diversos conjuntos de funcionamientos, sino la posibilidad real de elegir aquellas combinaciones de ellos que permiten realizar la vida que uno desea llevar adelante (Sen, 1995: 54) Por eso, una rehabilitación que se concrete como expansión de las capacidades debe considerar las condiciones que a su vez amplían o restringen la libertad con la que cuentan los adolescentes para elegir modos de vida. Por otra parte, el establecimiento de metas y preferencias que supone la elección de un modo de vida se relaciona estrechamente con la comprensión que las personas logran hacer de sí mismas – los procesos de conformación de su identidad - ya que es en ellos en los que se ponen en juego las evaluaciones e identificaciones con lo que es valioso ser y hacer. También los entornos de las personas juegan un papel constitutivo en los compromisos que ellas adoptan, ya que inciden en el establecimiento de los objetivos y en la configuración de los valores, incluso cuando su búsqueda implique un deterioro de su bienestar (Reyes Morel, 2009: 35). Por lo tanto, para que los adolescentes logren ampliar sus capacidades es imprescindible dar cuenta de cómo inciden y han incidido los procesos de socialización en su definición identitaria.

Esto significa remarcar que estos procesos tienen un carácter dialógico; en ellos, la interacción con otros sujetos y condiciones del entorno tiene un papel constitutivo. Durante la adolescencia esto se hace particularmente significativo, ya que el individuo orienta su atención a personas y ámbitos menos sujetos al control familiar, accediendo a otras referencias que lo ayudan a tramitar una identidad diferente a la infantil. En ese tiempo, y por ese motivo, la presencia del grupo de pares y las características de los nuevos espacios de socialización a los que se incorpora cobran una dimensión especial. Señalar la importancia de las condicionantes y particularidades de los contextos en los que los adolescentes elaboran y han elaborado su identidad no significa comprometerse con la hipótesis de que los jóvenes en conflicto con la ley están determinados en sus preferencias y comportamientos por los influjos de una *subcultura*, y menos aún de que son portadores de una escala de valores distinta al resto de la sociedad, pero sí implica reconocer el carácter histórico, contextualizado y cultural de los procesos mediante los cuales se producen identificaciones y se esbozan concepciones de vida y metas personales. Como se desarrollará en el segundo capítulo de este trabajo, una comprensión cabal de las acciones delictivas debe involucrar el marco de una serie de

variables como las que describen las explicaciones sociológicas del delito, para las cuales los adolescentes que asumen este tipo de comportamiento están fuertemente condicionados por la influencia del entorno, de la acción u omisión de individuos, del grupo de pares y de las instituciones. Desde esta perspectiva, comprender en profundidad por qué los adolescentes incursionan en el delito no puede prescindir de la variable que juegan los procesos de socialización y la presión de los marcos de referencia y pertenencia (Trajtenberg, 2004: 13).

Por sobre todas las cosas, desde una mirada sociológica, la adolescencia supone ciertos procesos de transformación mediante los cuales un sujeto va adquiriendo una identidad social adulta. Según Fize, el adolescente es tal en virtud de que carece de identidad social valiosa, siendo la nota fundamental del pasaje de la infancia a la adolescencia la pérdida de un estado de reconocimiento y valor social que debe ser recuperado desde una identidad reelaborada en relación con el mundo adulto (Fize, 2001: 26). El énfasis del carácter adolescente de la persona privada de libertad, como se ha señalado, nos remite a un sujeto que está en plena transformación y que tiene por delante el desafío, la tarea y la oportunidad de reelaborar su identidad, tanto desde el punto de vista social y cultural, como por supuesto en los aspectos psicológicos más complejos y estructurantes de la personalidad. Teniendo esto en cuenta, resulta muy decepcionante que un adolescente deba afrontar el trabajo intenso y a la vez fundamental en la vida que es forjar una nueva identidad proyectada a la vida adulta en un contexto de privación de libertad que puede tomar largos meses o años. La situación del encierro ha sido frecuentemente denunciada como una instancia de deterioro irreversible que obstaculiza la evolución personal (Juanche y Palummo, 2012: 254) cuando no de “*socialización en la violencia,... la anulación de la identidad, el desarraigo*” (Vernazza, 2013: 7). Esta realidad reanima la idea de cierta subcultura del delito y de los códigos de la calle en la que abrevan los adolescentes en un tiempo de orfandad de alternativas para construir su identidad, esas nuevas identificaciones que en el grupo de pares y en adultos referentes extrafamiliares, como se vio señalaba Erikson (1971), necesita hallar el joven para proyectar su identidad adulta.

Una consideración de los adolescentes como sujetos en crecimiento, en plena formación de sus proyectos de vida, de despliegue de sus cualidades y de desarrollo de sus potencialidades, debería ser acompañada desde las instituciones sociales – familias, centros educativos, organizaciones sociales y comunitarias, etc. – por estrategias de cuidado y protección. Si esta aspiración ya puede considerarse ambiciosa para la mayoría de los adolescentes del país, cuánto más para el caso de los jóvenes privados de libertad, cuya identidad social tiene una denotación muy negativa, lo cual puede percibirse en las estrategias “re” (“reinserción”, “reeducación”, “rehabilitación”) a las que se les somete. Estas dan a entender una identidad ya consolidada y a la vez fallida, producto de una historia que sería preciso desandar para poder iniciar nuevamente. A diferencia de la “progresiva continuidad” que para Erikson era el hilo de oro que permitía engarzar la construcción de la identidad personal, en esta postura se asume la posibilidad de que ésta puede darse a partir de la desarticulación de procesos previos (Martini y Flous, 2013: 108). De alguna manera, estos supuestos trasuntan una visión en la que los procesos de elaboración de la propia identidad se presentan carentes de dinamismo y de continuidad, ignorando las características más genuinas de la adolescencia, que supone ensayos y búsquedas tentativas. En palabras de Abal, Cheroni y Leopold:

Los predicados con que el entorno social recubre al adolescente en situación de infracción ("malandra", ladrón, delincuente, "chorro") y en torno de los cuales organiza una respuesta, aludirían más a una concepción esencialista de la identidad, consumada ya como destino, que concebida como tarea siempre inconclusa. Allí donde deberíamos ver una construcción subjetiva precaria y transitoria, el mundo adulto parece responder totalizando la identidad del adolescente en torno de un atributo que refuta la multiplicidad e incompletud de los rasgos que definen su ser, propiciando la cristalización de lo que podría ser provisorio, pasajero (Abal, Cheroni y Leopold, 2005: 55 – 56).

Una comprensión adecuada de las condiciones de socialización de los niños y adolescentes que están en esta situación, así como del momento del ciclo de vida que atraviesan, impediría hacer de los dispositivos de rehabilitación un factor de consolidación prematura de la identidad, y por lo contrario debería favorecer estrategias alternativas dirigidas a enriquecer la posibilidad que los jóvenes tienen de pensarse a sí mismos. Sen (2007) alerta contra esta clase de reduccionismos en materia de identidad, en los que se procede adscribiendo a las personas una identidad en torno a una característica que se presenta como especialmente relevante y excluyente de otras. La necesidad de trabajar sobre la propia identidad representa asumir una actitud de descubrimiento y reflexión acerca de lo que se es, de la cultura que se ha heredado y en cuya trama de significados se ha dado forma a valores y preferencias. Sin embargo, también implica ejercitar la elección, estableciendo nuevas filiaciones o priorizándolas, cultivando los valores que se han descubierto como propios o renunciando a ellos, en función de lo que la persona desea ser. Una política de desarrollo humano debería asegurar la calidad de las condiciones con las que cuentan los jóvenes para esta plantearse esta elección, estimulando nuevos descubrimientos acerca de sí mismos y de sus posibilidades mediante la participación, la deliberación y el diálogo con diferentes fuentes de influencia; habilitándolos a acceder a alternativas culturales, a pautas de comportamiento y de subjetividad diferentes, ampliando la variedad de factores desde los cuales los adolescentes pueden lograr su autocomprensión (Sen, 2004: 8).

En suma, el ejercicio en libertad de la deliberación y de la capacidad de tomar decisiones acerca de la propia identidad permite desarrollar el tipo de elección reflexiva (Sen, 2007) que "*...refleja la libertad que esta tiene para elegir entre posibles modos de vida*" (Sen 1995: 54). Estas decisiones constituyen una clave definitoria de la adolescencia, y afectan al conjunto de capacidades de la persona. Por eso un proceso de rehabilitación de adolescentes tiene como desafío generar instancias en las que éstos puedan experimentar comprensiones alternativas de sí mismos, capaces de incorporar a su proceso de construcción de la identidad, aún en curso, una visión positiva y socialmente valiosa de su futuro.

1.3.3 Ampliar la agencia.

Para que esto sea posible, es preciso fortalecer la agencia de los adolescentes, promoviendo su condición de actores de su propia historia, para que puedan trazarla de acuerdo a lo que valoran ser y hacer. La posibilidad de trabajar con la identidad de los jóvenes es un aspecto central en relación a las posibilidades de su rehabilitación, y un punto de partida para una política de este tipo que se configure desde el desarrollo humano. Esta posibilidad solamente puede encaminarse en la medida en que se represente a los adolescentes a quienes se destina como sujetos capaces de sostener

estos procesos de reflexión y elaboración personal. Frente a las visiones de los jóvenes como *sujetos peligrosos* o *sujetos víctimas*, el desarrollo humano solamente puede aspirar a generar políticas que tiendan a consolidar *sujetos autónomos*, capaces de asumir su papel de agentes, de edificar su propio destino a partir de decisiones y acciones de las que pueden hacerse cargo desde el punto de vista moral. Frente a la definición de los adolescentes a partir de la carencia y la negatividad, la rehabilitación desde el desarrollo humano significa contribuir con la agencia del individuo enriqueciendo su posibilidad de vincular sus metas con sus identidades, abordando la realidad de estos jóvenes sin perder la perspectiva articulada de la cultura de la que forman parte, y en el contexto e historia personales en las que se busca pueden incidir como actores.

Lograr percibir como agentes a adolescentes que prácticamente están borrados de la visión social, supone un esfuerzo inicial por reintegrarlos a la representación conceptual de la vida de la comunidad, abordándolos como elementos activos de un sistema. Ello supone concebir una cultura heterogénea y no monolítica; dinámica en lugar de estática; modificable y no determinada; permeable y no aislada, y resistirse al sometimiento derivado de las perspectivas mecanicistas o funcionalistas de la sociedad. Al explicar lo que es un agente, Sen descarta un uso frecuente de este término que lo presenta como un simple elemento dependiente de un sistema que lo comanda, y según el cual sus objetivos estarían fijados en función de metas ajenas y prioritarias (Sen, 1999 a: 19) Por lo contrario, el actor – el agente - se afirma como sujeto en tanto que, conciente del poder dominador de las instituciones e imposiciones culturales, pugna por actuar según sus propias orientaciones y valores. Por lo tanto, consolidar la agencia de estos jóvenes solamente es posible desde una perspectiva que les permita desarrollarse con miras a la vida colectiva, como miembros de una sociedad. Esto implica que ellos puedan develar y reflexionar su papel social, así como imaginar nuevas dimensiones de acción en la que su identidad pueda contribuir con los fines de la comunidad. De este modo, también el desarrollo de la propia sociedad como conjunto se beneficia de políticas que faciliten el diálogo entre estas poblaciones excluidas culturalmente, y otras fuentes alternativas de influencia (Sen, 2004 : 8).

En cuanto al desarrollo de la agencia, esta dimensión social y cultural se articula de manera muy estrecha con la cuestión de la evaluación de las preferencias y aspiraciones, dos aspectos que ya se han señalado como cruciales en la construcción de la propia identidad. Una interacción positiva con el resto de las personas, mediante las que el sujeto desarrolla condiciones para convivir y empatizar con ellas, le permiten percibirse como parte valiosa de la comunidad, y por ello desarrollar su identidad en función de dicha autocomprensión. Esta articulación puede verse reflejada en las capacidades de *razón práctica* y de *afiliación*, a las que Nussbaum presenta como estructurantes de la autonomía del individuo. Su desarrollo hace posible al sujeto la reflexión crítica orientada a la formación de una concepción del bien y a la planificación de la propia vida, aspectos esenciales al desarrollo de cualquier capacidad humana. También a la consolidación de las bases sociales del autorrespeto, el reconocimiento y la dignidad personales, para lo cual es necesario proteger a las instituciones y asociaciones que las favorecen (Nussbaum, 2003: 41).

A lo largo de este capítulo la autonomía personal ha sido señalada como una condición de la rehabilitación, en tanto esta implica para el sujeto la asunción de un papel de agente que le permita reflexión acerca de su identidad, así como tomar decisiones para

el futuro a partir de una proyección de sí mismo que considere un plan de vida deseado. Por esta razón, una rehabilitación desde la perspectiva del desarrollo humano debe considerar el desarrollo de las capacidades básicas a partir de cuya satisfacción es posible configurar la autonomía personal que representa la agencia. Como se señaló anteriormente, el listado diseñado por Nussbaum – y en particular las capacidades estructurantes - aporta un criterio para evaluar las dificultades que encuentra una persona para constituirse plenamente como sujeto autónomo, y por lo tanto como agente, cuando estas capacidades básicas no se desarrollan o han desarrollado. Esta debería ser una clave en el diseño de procesos de rehabilitación que pueden estar partiendo de la base de que los sujetos a los que se dirigen son capaces de asumir plenamente una función de agentes respecto de sus propios cambios, cuando en realidad no lo son.

1.4 Conclusiones parciales.

A partir de las ideas desarrolladas en este tramo de trabajo, es posible dejar establecidas dos conclusiones que operen como guía para los siguientes dos capítulos.

1. En primer lugar, se propuso que desde una perspectiva de desarrollo humano un proceso de rehabilitación debe permitir una expansión de las capacidades de los adolescentes, lo cual implica comprender las condiciones reales con las que éstos cuentan para convertir los recursos a los que acceden en bienes. En este sentido, se ha argumentado que un proceso de rehabilitación que se enfoque en la conducta de los sujetos compromete su éxito, ya que emprender comportamientos delictivos es una decisión que concierne a la forma en que el sujeto logra comprenderse a sí mismo, configurando una identidad personal a partir de la cual logra establecer sus preferencias personales, aspiraciones y valores. Dicha autocomprensión, además, es un proceso en el cual el papel de las personas e instituciones que ofician como agentes socializadores es fundamental, ya que suministran al sujeto identificaciones y referencias que le permiten orientar su propia identidad. Por lo tanto, para formular un proceso de rehabilitación que sea significativo desde el punto de vista del desarrollo humano, se hace necesario *dar cuenta de los procesos de socialización de estos jóvenes, intentando comprender cómo han influido en la conformación de sus identidades y de su condición de sujetos.*

2. En segundo término, se ha visto cómo el destino final de la adolescencia consiste en dar forma a una identidad social adulta, tanto para los sujetos que están privados de libertad como para los que no. Esto refuerza la necesidad de percibir la rehabilitación de adolescentes como un proceso que debe tener como centro la reflexión del joven acerca de las preferencias, valores y metas que configuran su identidad. Esta reflexión, a su vez, tiene el objetivo de que el joven pueda asumir un papel de agente, tomando decisiones y cambiando aspectos que definen su vida de acuerdo a lo que valora ser y hacer. Sus posibilidades de desarrollar su agencia y asumir el papel de actor de su propia vida están intrínsecamente unidas a su capacidad de autonomía personal, sin la cual sería imposible sostener los vaivenes producidos por la confrontación de alternativas de vida, o proyectarse a partir de otras preferencias y aspiraciones. Por lo tanto, es preciso *dar cuenta de los factores que inciden en las posibilidades con las que disponen estos adolescentes para construirse como sujetos con la suficiente autonomía personal que requiere su desarrollo como agentes.*

2. CONVIRTIÉNDOSE EN DELINCUENTE: DELITO E IDENTIDAD.

El propósito de este capítulo es dar cuenta de algunas claves características de los procesos de socialización de los adolescentes que hoy se encuentran privados de libertad. Se busca interpretar su incidencia en la comprensión que los jóvenes hacen de sí mismos, y en las alternativas de vida que emprenden. La tentación de establecer un vínculo causal entre un tipo de socialización y la actividad delictiva ha permitido la construcción de prejuicios y de perspectivas estigmatizantes tanto acerca de las poblaciones sumergidas en la pobreza, como de los jóvenes o de quienes habitan en determinadas zonas de la ciudad. En este sentido, es tan obvio como necesario señalar que solamente una porción menor de personas que han experimentado los procesos de socialización que se describen en este capítulo han emprendido una vida organizada en torno al delito; mucho más claro aún, es que una porción significativa de individuos que diariamente quebrantan a ley han vivido procesos de socialización notoriamente más armónicos e integrados. El propósito de buscar los vínculos entre un tipo de socialización y una forma de actividad es indagar en la estructuración subjetiva que esta última requiere en función de los condicionamientos que presenta aquella. Para eso se ha recurrido al trabajo del antropólogo Daniel Míguez, quien ha investigado las pautas culturales de los jóvenes privados de libertad en el conurbano bonaerense, deteniéndose en la relación entre ellas y las subjetividades que presentan, así como en las condiciones sociales en las que se forjaron unas y otras.

2.1 ¿Qué es un delincuente?

2.1.1 Explicación sociológica del delito.

Intentar acercarse al modo en que los adolescentes privados de libertad fueron vinculándose con la vida delictiva requiere tener en consideración el marco teórico que indaga la concepción misma de *delincuente*. Daniel Míguez (2008), presenta esta cuestión siguiendo el trabajo de Travis Hirschi (2002), quien contrapone dos teorías que se desarrollan a partir de nociones diferentes del delito. Una de ellas comprende por delito al acto “... *cuya detección es pensada como resultante en el castigo de la persona que los comete por agentes de la sociedad mayor*” (Hirschi, 2002: 46). Esta perspectiva pone el acento en el acto mismo y no en quien lo comete. Asumiendo una mirada genérica, concibe el delito como una transgresión que no debe adscribirse a ningún orden social particular, y por lo tanto cuya comprensión no debe esclarecerse en el ámbito de ciertas condiciones sociales específicas. Hirschi la presenta como una teoría del “control social”, que debe comprenderse como el resultado de una elección racional de corte utilitarista, en la que la decisión de cometer un delito surge de una evaluación de la relación costo – beneficio en la que se ponderan la felicidad asequible mediante la realización del acto delictivo y el displacer que resultaría del castigo potencial de dicha acción. Una valoración de dicha relación que sea favorable a la transgresión, llevaría a un sujeto a cometer un delito, más allá del sector social o cultural con el que se le pueda identificar (Míguez, 2008: 21). Esta perspectiva supone una visión pesimista del ser humano, de acuerdo a la cual la teoría no debe preguntarse tanto los motivos que ocasionan la conducta desviada del delincuente, sino más bien las razones por las cuales alguien decide no actuar por fuera de la ley (Kessler, 2004: 270).

Es esta premisa la que lleva al autor a analizar con detenimiento las instituciones que favorecen el fortalecimiento de los lazos que unen al individuo con los demás miembros

de la sociedad, vínculo que constituye la esencia de la internalización de las normas (Hirschi, 2003: 11). Posteriormente, en una segunda formulación de su teoría, Hirschi desplazará los factores de control a la dimensión interna del individuo, considerando una característica del delincuente su propensión al inmediatez, es decir a su dificultad para postergar las gratificaciones. (Kessler, 2004: 271).

Contrapuesta a esta visión, la “teoría del rol delictivo” concibe el delito como el resultado de la ejecución de un papel social que el sujeto que transgrede tiene, en virtud de su participación en un determinado sistema de relaciones sociales. Bajo esta perspectiva, el objeto de estudio no es tanto el acto en sí mismo como el transgresor y su entorno, debiendo centrarse en “...la persona que sostiene un patrón de conducta desviante por un prolongado período, que hace de la desviación un estilo de vida, que organiza su identidad alrededor de un patrón de conducta desviada” (Becker, 1991: 30). Las perspectivas que pueden reunirse bajo este rótulo están íntimamente asociadas a los abordajes culturalistas en los que se concretó al interés académico que la sociología norteamericana manifestó por las incursiones de los jóvenes en el delito, a partir de la década de 1930. Estas teorías se enfocaron en el modo en que determinados individuos se apropiaban de un sistema de valores que los disponían favorablemente a la comisión de delitos, de acuerdo al concepto de *aprendizaje diferencial*, acuñado por Sutherland (1955), según el cual un individuo deviene criminal como consecuencia de su participación en grupos en los que el comportamiento delictivo se ha institucionalizado, lo cual conlleva una mayor exposición a modos de conducta delincuente que a modos de conducta no delincuente. De acuerdo a David (1968: 42), esta perspectiva inauguró una forma específicamente sociológica de tratar la delincuencia juvenil, marcando una diferencia significativa con las teorías psicogénicas que la proponían como una consecuencia de determinadas características de la personalidad del individuo delincuente. Por lo contrario, las teorías culturalistas matizaron la preocupación por la estructura del carácter del delincuente, poniendo de relieve que la adquisición del comportamiento delictivo tiene su clave en la transmisión cultural, en la adopción de normas de conducta que se aprende de otras personas. Esta perspectiva sociológica del delito, a la que se aludió en el capítulo anterior, permite establecer un vínculo más preciso entre las decisiones que toma el adolescente y algunas de las configuraciones subjetivas que las condicionan.

2.1.2 Cultura y subcultura.

En el marco de las teorías sociológicas del delito surge el concepto de *subcultura delictiva*, comprendida como el ámbito en el cual se va a desarrollar la asimilación de esta clase de conductas. El sociólogo Albert Cohen dio una primera forma al papel de las subculturas, a las que concibió como “...una cultura en relación con otra matriz y con un sistema social más grande en el cual se enclava” (Cohen, 1955: 12). Partiendo de la premisa de que las personas llevan adelante sus acciones con el objetivo de solucionar problemas de adaptación, interpretó la delincuencia juvenil como un fenómeno que surge de la imposibilidad que tienen los jóvenes de clase obrera de poner en práctica los valores y hábitos que predominan en la sociedad de la clase media. La imposibilidad estructural de las clases trabajadoras de realizar estos valores a través de las instituciones convencionales – familia, escuela – produce una frustración que implica, en algunos casos, la emergencia de una subcultura delictiva. Cohen sostuvo que los valores asumidos por estas subculturas eran no solamente diferentes sino opuestos a los

de la clase media, viendo la propia actividad delictiva del joven como una “formación reactiva” frente a la cultura convencional (David, 1968: 46 - 48).

David Matza (1964) mantuvo su atención puesta en las subculturas pero señaló dos diferencias muy fuertes con respecto a la visión de Cohen. Por un lado, negó que existiera una relación de oposición entre los valores de la subcultura delincuente y la cultura convencional. Por el contrario, consideró que los valores que manifiestan abiertamente los jóvenes que delinquen están presentes en la cultura de la clase media, aunque de manera subterránea, y los asoció a los valores que Thorstein Veblen (1899) describió como característicos de la clase ociosa: el gasto ostentoso, el deseo de aventura, el desdén por el trabajo y las expresiones de violencia física (David, 1968: 54). De su punto de vista, como señala Kessler (2004: 51), la subcultura del delito no representa una inversión de los valores de la cultura hegemónica sino que se relacionaría con ella de manera compleja, dialogando y negociando de diversas maneras. Por otra parte, Matza cuestiona el vínculo que se establece entre la subcultura delictiva y la comisión de delitos. Para este autor, lo característico de la subcultura es que afirma un conjunto de valores que permite establecer situaciones atenuantes bajo las que los delitos gozan de legitimidad, pero no define la conducta de sus integrantes, quienes pueden sentirse parte sin delinquir (Kessler 2004: 51). De este modo, el límite entre lo legal e ilegal se manifiesta como algo difuso para los actores, y no necesariamente implica para ellos una adhesión a formas ilegítimas de provisión. Matza representa esta idea con el concepto de *deriva*, que define como “*una zona de la estructura social en la que el control se ha relajado, [en la cual] el delincuente está momentáneamente en un limbo entre el ámbito de lo tradicional y el de lo delictivo, y responde alternativamente a las exigencias de ambos. (...) Así oscila a la deriva entre el comportamiento delictivo y tradicional*” (Matza, 1964: 28).

Las teorías que enfatizan la necesidad de valorar el entorno del sujeto, así como el tipo de relaciones sociales que establece en su seno, permiten acercarse a expresiones más contextualizadas del delito. Incluso si se aceptara la premisa utilitarista que postula la *elección racional* como el mecanismo subyacente de evaluación, y aún aceptando que en términos generales el delito pudiera ser visto como una transgresión que tiene como objetivo la maximización del placer, si se busca comprender un fenómeno más específico, es en el marco de una subcultura en el que deben buscarse los valores y las sensibilidades que permiten definir los componentes que son evaluados en dichas elecciones, tales como las fuentes de placer o displacer (Míguez, 2008: 22) Por lo tanto, comprender las acciones de los delincuentes juveniles implica dar cuenta de algunas de las configuraciones subjetivas en las que esta subcultura influye, al aportar el entramado de valores y referencias que subyacen en sus elecciones y motivaciones.

A diferencia de Matza, Míguez concibe el acto delictivo como un elemento que ocupa un lugar central en la subcultura delincuente juvenil del conurbano bonaerense que investiga, así como en los procesos que rigen su formación. La subcultura es concebida “*...como sistemas de representaciones y relación social, y unas redes de sociabilidad en la que se prescribe la transgresión normativa, no sólo como una práctica legítima, sino más aún como aquello que define la pertenencia endogámica a ese sistema*” (Míguez, 2008: 24). A los efectos de este trabajo, interesa asumir la noción de la que parte Míguez de subcultura como trama en la que se desarrollan y estructuran las identidades de los jóvenes que entran en conflicto con la ley, independientemente del papel que la comisión efectiva de un delito tenga en ella.

Por otra parte, y coincidiendo con la visión de Matza, Míguez señala que la especificidad de la subcultura no debe sobreestimarse ni interpretarse como un fenómeno aislado, dado que cualquier sistema de referencia siempre se da teniendo como telón de fondo las tramas convencionales de valores y los sistemas dominantes de la cultura. Las relaciones establecidas entre las subculturas delictivas y el orden dominante se tejen de manera muy ambigua, articulando las ambiciones de poder y consumo con el resentimiento hacia la cultura convencional (Míguez, 2008: 24). Es precisamente en este marco de permeabilidad e interacción mutua entre los sistemas de referencia convencionales y el de la subcultura delictiva en el que Míguez rastrea los procesos sociales que pueden explicar la estructuración subjetiva que ha dado lugar a que estos jóvenes puedan ser concebidos como sujetos para quienes el delito y la transgresión forman parte de su identidad. En la encrucijada entre la cultura hegemónica y la delictiva, será clave indagar no solamente los ámbitos en el que los jóvenes desarrollan sus interacciones, sino en las propias emociones, percepciones y sensibilidades que caracterizan la subjetividad de sus miembros (Míguez, 2008: 27).

Tanto desde la perspectiva de las teorías del control como de las del rol delictivo, es evidente que, en última instancia, es el individuo quien decide asumir un curso de acción no conforme con la ley. No obstante, el ámbito de decisión individual descansa sobre supuestos radicalmente diferentes. Por un lado, desde la perspectiva de Hirschi, el delito es producto de una decisión racional que el individuo asume al evaluar convenientemente los riesgos del eventual castigo frente a los beneficios derivados de romper la ley. Como señala Kessler (2008: 276), esta clave para razonar, transferida del campo de la economía a la sociología, abandona toda pretensión de reflejar al delincuente como un emergente de un sistema social en desequilibrio. Por lo contrario, y al hacer del delito una acción económica más, concentra su atención en las condiciones que lo hacen posible como transacción, y por ello considera que puede evitarlo aplicando penas más duras a quien lo ejecuta, de modo tal que la relación entre los costos y beneficios no favorezca su comisión. Por otro lado, desde las perspectivas del rol delictivo que asume Míguez, las decisiones del individuo deben ser comprendidas desde la estructuración de identidades que los jóvenes delincuentes han conformado en el marco de una subcultura que se articula y solapa, llena de ambigüedades, con el sistema hegemónico de valores. A diferencia de la concepción economicista de la acción del sujeto, que asume el delito como una elección derivada de un simple cálculo racional, esta perspectiva pone en juego a un sujeto contextualizado y que maneja un sistema de valores no necesariamente contenido en las previsiones del delito como una acción económica más.

En relación con la racionalidad del delito, la noción de *deriva* aportada por Matza resulta muy desafiante para pensar la autonomía personal. Por un lado, la incertidumbre que refleja esa zona de contornos difusos que, según Matza, se extiende entre la libertad y el control, podría ser resuelta mediante el ejercicio de la autonomía del sujeto, quien valoraría los posibles cursos de acción en virtud de una serie de preferencias y valores que lo orientan. Este ejercicio de la libertad propia del agente, en este caso, estaría eventualmente amenazado por la presión de los pares, particularmente significativa en función de la falta de claridad de la situación a la que responde la *deriva*. Por otra parte, es posible preguntarse, como hace Guemureman (2006: 162), si las acciones delictivas emprendidas por el sujeto no son finamente comportamientos adaptativos que consideran de modo descarnado las oportunidades que realmente están al alcance de los jóvenes que se relacionan en esta subcultura. Guemureman observa que la *deriva*

permite vincular las decisiones favorables a la comisión de delitos con circunstancias que atraviesan de forma ocasional los jóvenes que delinquen y que condicionan su capacidad de orientarse hacia lo que Castel llama *individualismo positivo* o *negativo*. De acuerdo a este autor, la modernidad permitió la progresiva conquista de un individualismo positivo, plasmado en la obtención de mayores grados de autonomía y de libertad de los sujetos. Sin embargo, este proceso dejó en un segundo plano la consolidación de otra clase de individualismo, pero negativo, definido “... *en términos de falta: falta de consideración falta de seguridad, falta de bienes seguros y vínculos estables*” (Castel, 1995: 469). Esta situación de inseguridad, de precariedad, que afecta de modo especial a los jóvenes, obliga al sujeto a intentar arreglárselas en soledad, como puede, en ocasiones usando su cuerpo como único bien disponible, limitándose a cuidar de sí mismo para no zozobrar, reducido a un individualismo que es en realidad desafilación y desprotección, en una metamorfosis del vagabundo de los primeros tiempos de la industrialización (Castel, 1995: 472). En semejante estado, la autonomía se convertiría en una caricatura de sí misma, y en lugar de manifestar la libertad alcanzada por el sujeto para autodeterminarse, sería solamente un remedo de independencia, apenas un recurso solitario y desamparado para mantenerse en pie.

Recapitulando: la explicación sociológica del delito destaca cómo los valores y las conductas asumidas por los jóvenes que delinquen se aprenden a partir de modelos y referencias que estos encuentran en el entorno. En la noción de subcultura que surge en este marco, se materializan esas referencias mediante valores y pautas de comportamiento que afectan la formación de las preferencias y metas personales de los adolescentes. La apelación al concepto de subcultura encuentra sus límites en dichas ventajas, y no supone comprenderla ni como opuesta a la cultura hegemónica ni como determinante de las conductas de quienes se pueden sentir convocados por ella. Por otra parte, lejos de atribuir toda la explicación del delito a los condicionamientos sociales y así disipar toda referencia a la responsabilidad moral que como sujetos tienen los adolescentes que quebrantan la ley, permite percibirla en tensión entre la autonomía de la que es capaz el joven y el contexto de incertidumbre en el que este debe desenvolverse. En este sentido, el concepto de *deriva* pone de manifiesto la importancia de consolidar en los jóvenes la autonomía personal característica de la agencia para estar en condiciones de tomar decisiones propias en un entorno normativamente lábil.

2.2 Sociogénesis de las pautas culturales de los jóvenes en conflicto con la ley.

De la sección anterior es posible concluir que el entramado de valores y normas que caracterizan a la subcultura de los jóvenes en conflicto con la ley es una pieza clave en la comprensión de la identidad que éstos van forjando. Aún cuando no se asuma que la comisión de delitos sea un componente necesario de dicha subcultura, la importancia que las referencias y pautas culturales tienen en las decisiones de los jóvenes que asumen conductas delictivas parece indudable. Es a partir de esta constatación que Míguez busca dar cuenta de la gestación social de las pautas culturales que caracterizan al grupo de niños y jóvenes en conflicto con la ley, en un intento de reconstruir “*los sistemas de representaciones y prácticas*” que conforman la subcultura delictiva, así como las concepciones y condiciones que las hacen posibles (Míguez, 2008: 28).

2.2.1 Subjetividades para la integración social.

Para desarrollar la sociogénesis de las pautas culturales de este grupo social, Míguez apela al modelo ideal de vínculos filiatorios desarrollado por Norbert Elías (2009) utilizando uno de sus conceptos medulares, el de *autocoacción*, clave en la comprensión de los procesos civilizatorios investigados por dicho autor. Una ventaja que Míguez encuentra en esta noción es que permite articular transformaciones macrosociales, como el surgimiento del Estado con control monopólico de la violencia, con un fenómeno microsociales como los mecanismos de autocontrol individual. Esta convicción de que la perspectiva psicogenética que intenta comprender la adquisición de los hábitos de los individuos implica una consideración sociogenética de la evolución de todo el cuerpo social (Elías, 2009: 49), enmarca la exposición de Míguez que se sigue en esta sección. La búsqueda que este autor propone remite a marcos teóricos que buscan comprender el papel de lo colectivo en el forjamiento de las conductas e identidades del sujeto tomado individualmente.

Según Elías el proceso civilizatorio se caracteriza por el incremento de la complejidad y la diferenciación de las funciones sociales, y por ello de las interacciones que en el seno de la sociedad mantienen las personas, todo lo cual redundando en mayores y cada vez más complejas coacciones sociales. Estas coacciones externas van convirtiéndose, de modo progresivo, en formas internas de autodomínio, conformando una estructuración de la subjetividad humana que permite una autorregulación cada vez mayor frente a los impulsos y las emociones (Elías, 1998: 433; 2009: 31, 536). Desde el punto de vista de la evolución individual, un sujeto construye una estructura subjetiva que le permite desarrollar la capacidad de prever las consecuencias que tendrán sus acciones más allá de lo inmediato, considerando las formas complejas en las que dependen recíprocamente las personas que se relacionan con él (Elías, 2009: 576). De este modo, al estar incluido en un complejo entramado social de dependencias recíprocas, es capaz de adquirir y ejercitar la habilidad de autocoacción, en función de su conocimiento de las consecuencias de sus acciones, así como en razón de la educación recibida durante la infancia, en la que las reacciones de los adultos frente a dichas acciones y la experiencia cotidiana que modeló su estructura psíquica son claves. (Míguez, 2008: 70). En la vida moderna, tanto el Estado como el mercado representan esos sistemas complejos a los que se refiere Elías, ya que "*suponen una interdependencia organizada por instituciones que la abstraen de los lazos interpersonales específicos y la hacen depender de sistemas genéricos*" (Elías, 2008: 71) como la escuela, la acreditación laboral o el dinero. Para obtener beneficios a largo plazo, el individuo busca acumular elementos propios de semejante estructura (títulos, experiencia, dinero), con los cuales hacer una contribución genérica al conjunto y obtener un tipo de participación en él que le garantice la satisfacción de sus necesidades fisiológicas y psicológicas. La experiencia de esta interdependencia abstracta produce "*...un sujeto que define su sentido existencial en función de alcanzar una relevancia social genérica, manifestada en formas abstractas de prestigio social y el poder que le es consecuente.*" (Elías, 2008: 71).

En función de estos presupuestos, para una correcta integración en dicho sistema será clave que la subjetividad del sujeto sea adecuada a las instituciones socialmente dominantes, lo que en buena parte depende de una experiencia que durante el período de la infancia y la adolescencia permita contener emocionalmente, inhibir la agresividad y ordenar la vida cotidiana en el espacio y el tiempo, en función de una autoridad

parental temperante que facilite la constitución de la capacidad de autoacción. Un ejemplo de la evolución de este tipo de regulación puede verse en el control de emociones y adquisición de hábitos que fue requiriendo la necesidad de lograr buenos desempeños en la escuela. También en los progresivos diseños del hogar con varias habitaciones o la presencia de baños, acompañando la demanda de intimidad y pudor en la expresión de emociones y necesidades (Elías, 1998: 428).

En suma: la integración a los sistemas abstractos de interdependencia marca el horizonte de una correcta socialización desde el punto de vista sociológico. Esto significa que un proyecto de identidad adulta debería incluir las cualidades requeridas para incorporarse exitosamente a dichos sistemas, y que los proyectos de realización personal son tales en la medida en que se orientan a metas socialmente valiosas en ellos. En la socialización se manifiesta el vínculo entre los procesos sociales y los individuales, así como la incidencia que tiene lo colectivo y contextual en las definiciones identitarias y logros personales. Una integración exitosa implica que la persona logre una constitución subjetiva funcional a las necesidades de dichos sistemas, y por lo tanto que se socialice en contextos informales e institucionales que aseguren ciertas condiciones mínimas, materiales y simbólicas, para que aquella se concrete.

2.2.2 Excluidos.

De acuerdo a Míguez, las experiencias vitales de los jóvenes que están en conflicto con la ley no siempre satisfacen las condiciones requeridas por el proceso de integración descrito en la sección anterior. Por el contrario, en ellas se hacen patentes tanto la falta de disposición de recursos materiales mínimos para ordenar las prácticas cotidianas en tiempo y espacio, como la ausencia de adultos significativos que puedan inducir los hábitos requeridos (Míguez, 2008: 72). En estos sectores sociales es frecuente la convergencia de tres dificultades que obstaculizan la incorporación de estos hábitos: la falta de temperancia de los vínculos familiares, los diversos grados de hacinamiento y falta de privacidad, y el restringido ordenamiento temporal de las necesidades que en parte se deriva de los dos primeros. Estas carencias profundizan las limitaciones para incorporarse a los sistemas convencionales y facilitan por lo contrario la participación en círculos más personalizados (Míguez, 2008: 94). Uno de los escenarios de la socialización de estos adolescentes es el tránsito entre el hogar, la calle y los institutos de menores, y en él tiene lugar la consolidación de las pautas culturales que progresivamente los orientan. Parte de esa realidad se produce en el conflicto entre estos chicos y sus núcleos de convivencia, así como con las propias instituciones, de la cual se desprende un derrotero de expulsiones y traslados que da cuenta de que nadie puede contenerlos ni promover en ellos la adquisición de los hábitos de autoacción necesarios para su integración al conjunto social. En este sentido debe ser comprendido el hecho de que en los últimos años haya aumentado el número de jóvenes que son institucionalizados a instancias de sus propios progenitores (Míguez, 2008: 74). Que los adultos responsables de los niños y adolescentes no logren educarlos en función de las necesidades sociales se relaciona con el hecho de que estén desprovistos de los recursos materiales, cognitivos y actitudinales para promover su integración, y que ellos mismos tengan una integración inestable en los sistemas abstractos de interdependencia social. La actitud de los padres hacia los hijos en relación con su educación y proyección biográfica debe ser comprendida, según el análisis de Elías (1998), de acuerdo al grado de *funcionalidad* o *redundancia* que tiene su vínculo interdependiente,

lo cual produce un correlativo sentimiento de amor o de hostilidad entre ellos. El poder asimétrico entre padres e hijos, característico de los vínculos filiales a lo largo de la historia, se relativiza según la relevancia circunstancial que éstos puedan tener para aquellos, lo cual en nuestras sociedades no ocurre en términos económicos sino hasta alcanzada la madurez. Por eso en ellas la redundancia se resuelve en términos simbólicos y emocionales, especialmente a través de los proyectos biográficos morales y profesionales que los progenitores desarrollan mediante las expectativas trasladadas a sus hijos.

También en estas expectativas, a su vez condicionadas por lo que se considera significativo socialmente y por lo tanto, al igual que los hábitos requeridos para perseguirlas, muy distantes de la realidad de esta cultura, se expresa su paradójico vínculo con el sistema de interdependencias abstracto (Míguez, 2008: 76). La inestabilidad estructural y la falta de autoacción, aún concebidas como carencias, son a la vez elementos estratégicos de supervivencia en una lógica estrictamente instrumental, en la cual la funcionalidad de la autoacción no es nada obvia, y en la que se trata de resolver urgencias y neutralizar amenazas inmediatas, tales como la inanición, la intemperie, el abuso, el aislamiento, o el desprestigio social. Esta experiencia es un obstáculo para constituir subjetividades tendientes a diferir gratificaciones o que conciben los logros personales como aportes a los sistemas de interdependencia abstractos. Por lo tanto, mientras que a los padres "*...se les exige una forma de ejercicio de la autoridad a la que su inserción social no le da una relevancia particular, y para la cual su estructuración subjetiva no está totalmente preparada*" (Míguez, 2008: 76), los hijos deben realizar un esfuerzo adicional para percibir y discernir la necesidad de incorporar semejantes actitudes (Míguez, 2008: 90). En este contexto, incluso cuando los adultos intentan promover modelos de autoacción, encuentran el obstáculo de que éstos resultan poco funcionales a las tramas alternativas de interdependencia que los jóvenes van desarrollando fuera del hogar. Las interpelaciones que los adultos realizan con miras a inducir aquellas expectativas idealizadas – trabajos significativos obtenidos gracias a procesos educativos satisfactorios, por ejemplo – no encuentran receptividad en realidades marcadas por la inestabilidad y la dependencia de factores de un entorno que no se puede controlar (Míguez, 2008: 80). De este modo, los adultos y su capacidad para orientar la socialización de lo adolescentes pierden mucha fuerza frente a los modelos que se ponen en juego en el grupo de pares. El papel de éstos, ya de por sí influyente en el período de la adolescencia, se hace más significativo como proveedor de nuevas identificaciones y referencias que el joven busca en los diferentes círculos de socialización a los que comienza a incorporarse de manera más sistemática.

Esta lógica que le quita legitimidad a dichas intervenciones de los adultos está asociada a dos formas clásicas de exclusión de los sistemas de interdependencia abstracta: el fracaso escolar recurrente y la inserción en trabajos informales y de baja remuneración. Como ha señalado Kessler (2007: 284) ninguna de ellas es especialmente significativa en la génesis de las conductas delictivas, excepto en tanto no logran contrarrestar tendencias originadas fuera de ellas y que responden a esos sistemas de reciprocidades que surgen alternativamente al hegemónico. También implican alejarse de los ámbitos en los que se incorporan hábitos espacio temporales integradores; la permanencia en la escuela, por ejemplo, requiere el control de las necesidades fisiológicas como el hambre o el sueño para poder afrontar tareas que demandan concentración, así como una disposición corporal adecuada a dichas tareas (Míguez, 2008: 92).

De todas maneras, este conflicto intergeneracional, si bien es prototípico, no es una condición del contexto en el que surge la actividad delictiva de los niños. En muchas circunstancias en el vínculo predomina la indiferencia o la complicidad, como resultado de relaciones intergeneracionales poco temperantes o de la ausencia de figuras adultas que puedan asumir un papel de referencia. La ausencia de control de las rutinas cotidianas por parte de los progenitores se proyecta en los primeros años de la pubertad en la desafiliación de las instituciones como la escuela, con el consiguiente deterioro de las redes de vínculos de los adolescentes, sus posibilidades de acceso al mercado laboral formal y de construcción de proyectos personales (Kessler, 2007; Hirschi, 2002). El desgaste de la atención de los padres se incrementa cuando comienza la etapa de tránsito por las instituciones, en la medida en que recorrer institutos, comisarías y juzgados demanda tiempo, energía y genera lucro cesante, al igual que en los períodos de libertad, en los que se requiere vigilancia especial. Además, desde el punto de vista de la significación social que las biografías de los hijos tienen en los padres, la persistencia de la vida de delito es negativa para el vínculo, ya que como se ha dicho los juicios de valor no dejan de tener como telón de fondo los criterios de la cultura hegemónica. Uno de sus posibles efectos es que finalmente los progenitores desistan en sus esfuerzos de mantener vínculo con esos hijos, mediante el abandono de visitas, renuncia a convocatorias de educadores, jueces, y despreocupación por su destino cuando están en libertad. Este desentendimiento del cuidado de los hijos favorece la desafiliación de los lazos con sus padres, lo cual a su vez genera un compromiso de pertenencia mayor con el grupo de pares y con los circuitos paralelos de socialización (Míguez, 2008: 82). Sin lazos con la escuela ni con su hogar, el adolescente encuentra con sus pares en la calle, la contención que necesita y una oportunidad para resignificar los vínculos afectivos. Esa aparente autonomía solamente es una expresión de su vulnerabilidad, patente en el hecho de que cuando el ambiente de la calle se torna demasiado hostil, él mismo puede buscar refugio en los institutos. En otras ocasiones, sin embargo, no hay ruptura con los padres, y se genera una situación muy ambigua. En contextos de mucha escasez, la funcionalidad instrumental económica de la actividad delictiva es tan relevante que logra convivir con su significado social y afectivo negativo, mediante diversos mecanismos adaptativos: en algunos casos, los progenitores condenan y muestran su disconformidad, pero simultáneamente dan un apoyo velado a la actividad delictiva de los hijos, mostrando cierta complicidad (Míguez, 2008: 82). En otros, como muestra Kessler (2004: 174), fingen desconocer las actividades delictivas de sus hijos, de modo de mantener el beneficio económico y a la vez evitar confrontar los problemas de significado.

En suma, las condiciones materiales y simbólicas en las que los adolescentes privados de libertad se han socializado comprometen sus posibilidades de integrarse exitosamente a los sistemas abstractos de interdependencia, al obstaculizar la adquisición de hábitos espacio temporales requeridos para progresar educativamente o para ingresar al mercado laboral. Las dificultades para adquirir estos hábitos, sumadas a la poca funcionalidad que éstos encuentran en los contextos en los que circulan los adolescentes, consolidan su alejamiento de los modelos de autoacción, y favorecen diferentes mecanismos de desafiliación institucional. En este marco, el papel modelador asumido por los pares que el adolescente encuentra en otros círculos de socialización por fuera de la escuela o el hogar tiende a hacerse más significativo.

Todas estas circunstancias son potenciadas por la debilidad de los padres para ejercer un papel positivo en la socialización de sus hijos. No se trata de que no exista un vínculo

de afecto hacia ellos, sino más bien que éste no se traduce en cuidados, es decir, "*...en vínculos que, a la vez, garanticen condiciones mínimas de supervivencia y orienten la trayectoria biográfica de los jóvenes hacia las instituciones (en sentido amplio: regulación de la estructura temporal, espacial y cognitiva, etc.) que permiten una integración social más plena y satisfactoria* (Míguez, 2008: 88). Las carencias que presenta este vínculo así como sus consecuencias en la adquisición de hábitos que permitan orientaciones personales y sociales exitosas, suponen desde el punto de vista del desarrollo humano un condicionamiento para el desarrollo mínimo de las capacidades centrales. Éstas, como se señaló en el capítulo anterior, son consideradas por Nussbaum como condición de una vida digna (Nussbaum, 2012: 53), al tiempo que ese umbral de dignidad mínimo es un requisito para que el sujeto pueda constituirse como un sujeto autónomo (Pereira, 2007: 151). Desde este punto de vista, estas peripecias en la socialización cuestionan las posibilidades reales que tienen estos jóvenes de desarrollar suficientemente las capacidades que les permitan una vida digna, y por esa misma razón de consolidarse como agentes.

Por otra parte, estos vínculos y sus carencias establecen las coordenadas dentro de las cuales los adolescentes intentan forjar su identidad y establecen el universo de posibilidades objetivas y subjetivas disponibles para formular sus metas y aspiraciones. Frente al modo de vida asumido en torno a la infracción y al delito, del vínculo con los padres resulta o bien el progresivo abandono, o bien una complicidad velada; pero en ambos casos, finalmente, el adolescente afirma su identidad en torno a aquellas actividades, al tiempo que incorpora a su subjetividad el desprecio y el estigma que conllevan. De este modo, la incapacidad de los padres para orientar biográficamente a sus hijos no sólo limita las posibilidades de los adolescentes de encaminar proyectos de realización personal socialmente positivos, sino que compromete su capacidad para tomar decisiones, para ejercer su libertad respecto a la planificación de su propia vida.

2.2.3 La inserción en sistemas alternativos de interdependencia.

Como ya se mencionó, las consecuencias de la falta de integración en los sistemas abstractos de interdependencia son frecuentemente la inserción en otras cadenas informales. En ellas, los adolescentes recurren a actividades que solamente permiten satisfacer las necesidades materiales inmediatas, pero refuerzan la dificultad para colmar las necesidades psicológicas, ya que impiden al joven proyectar sus propias acciones como contribuyentes al conjunto social, dado que para ello es preciso, justamente, superar las emociones que impulsan un tipo de actividad que responde exclusivamente a lo inmediato (Elías, 1998: 233). Mientras que en las cadenas de interdependencia que son socialmente significativas, la función social ejercida sobre la base de la autoacción es por sí misma valiosa, en estos círculos alternativos solamente tiene un valor instrumental. Por eso, aquel para quien el trabajo no trasciende de la mera consecución de recursos que permitan la supervivencia, dejará de trabajar ni bien desaparezca la amenaza externa, como el hambre o la cárcel (Elías, 2009: 556). Por esta razón, el tipo de socialización que se da en estos círculos alternativos, más allá de sus consecuencias restrictivas en cuanto a los funcionamientos concretos de los que pueden disfrutar los adolescentes, condiciona sus posibilidades de elaborar proyectos de realización personal socialmente valiosos. Esto se debe a que determinadas acciones y hábitos no adquieran en estos círculos el valor el simbólico que los hacen socialmente estimables. En la medida en que los proyectos personales se alimentan de las

preferencias y metas que los sujetos están en condiciones de valorar y discernir como componentes de la vida que desean y pueden llevar adelante, las alternativas de las que disponen estos adolescentes para construir su identidad se ven limitadas.

La vida en la calle generada por la temprana autonomía, esa autonomía que esconde en realidad el abandono a la propia suerte, representa la intemperie en la que se encuentran estos jóvenes. La falta de contención familiar e institucional se asocia a un conjunto de experiencias que les permiten desplegar mecanismos de identificación y cooperación endogámica, necesarias tanto para la supervivencia como para el esparcimiento. El espacio y las trayectorias de vida se reestructuran estableciendo una red de sociabilidad común, una trama de reciprocidades que permite la obtención de recursos, y que aporta a los participantes una protección mutua, como consecuencia de la información que circula o, en ocasiones, de la complicidad frente al delito. Pero también genera una exposición al sufrimiento físico y a diversas expresiones de violencia tales como el hambre, el frío, la enfermedad, las heridas, o el enfrentamiento con la policía. Este padecimiento de la violencia lleva a los adolescentes a generar cierto nivel - nunca total - de naturalización, y por lo tanto un elevado grado de tolerancia a la misma. En la vivencia profunda del adolescente que agrupa sus experiencias en torno al estigma, el dolor y el sufrimiento se incorporan a la identidad personal como notas definitorias y distintivas, y son asumidas por el sujeto como una natural expresión de su condición. Las muestras de tolerancia a la violencia física, en particular al castigo policial, implican un deterioro corporal que tiene connotaciones de identidad y alteridad sectoriales, y que siempre se plasma en la piel por medio de heridas, visibles o no, así como de tatuajes. El sufrimiento y la violencia son, también, componentes claves del campo en el cual se resuelven los vínculos con el grupo de pares (Míguez, 2008: 95 y ss.).

En este contexto, y asumiendo un punto de vista analítico, Míguez distingue tres usos diferentes de la violencia (Míguez, 2008: 96 y ss.). Una violencia *emocional*, resultado de la incapacidad de autoacción, que tiene sentido en un contexto en el cual el uso de la fuerza física como mecanismo de dirimir conflictos no ha sido desnaturalizado. Otro uso *ritualizado* de la violencia en el cual se expresa el grado de naturalización de la misma, el que a su vez da cuenta del nivel de pertenencia sectorial de un sujeto. La habituación a la exposición, la violencia y el daño, testimonian una mayor integración en la cultura delictiva. La ritualización requiere formas de autocontrol de la violencia que permitan familiarizarse con ella y neutralizar el miedo a ser herido. Finalmente, hay un uso *instrumental* de la violencia, que también requiere una mediación racional, concebida como capital para amedrentar a las posibles víctimas de un delito, o como mercancía al servicio de otros intereses en la política, el fútbol, etc. Se espera del representante genuino de la subcultura delictiva que tenga un autocontrol sobre los usos ritualizados e instrumentales de la violencia. Estas modalidades, a diferencia de la emocional, no son susceptibles de arrepentimiento ya que no se deben a la falta de control sobre sí mismo sino más bien a un uso racional y voluntario. Estas conductas, como se señaló antes, no son totalmente ajenas a los dictámenes de la cultura convencional, que puede ubicarse ocasionalmente como telón de fondo. En este marco hay que entender principios tales como "*si salís a robar sos vos o él, y si se retoba tenés que tirar*"; o "*si te vas a arrepentir, mejor ni salgas a robar*"; o "*al gil no lo tenés que mirar porque si no te da lástima*" (Míguez, 2008: 100).

Los procesos de socialización descritos, enhebrados en un entorno de vulnerabilidad y de abandono, se prestan a la consolidación de un sujeto que se comprende a sí mismo

como víctima. Para este sujeto no se trata de la experiencia de ser adolescente, de crecer pacientemente junto con un proyecto para la propia vida, sino más bien de terminar el día, de sobrevivir en la calle con sus reglas y trampas. Esta construcción del sí mismo como víctima se relaciona con dos fuentes de tensión: en primer lugar, la temprana autonomía y las diversas manifestaciones de exposición de los hijos generan que éstos entren en conflicto con el sistema legal, y en consecuencia provocan la intervención de las diferentes instituciones del Estado, que buscan proteger los derechos de los niños que no son garantizados por sus progenitores. Esta situación favorece que el adolescente se comprenda a sí mismo como una víctima social lo cual, como se señaló en el capítulo anterior, abona el terreno para ignorar la responsabilidad moral por las propias acciones, y por ello también es un obstáculo para construir la autonomía personal. Además, la estigmatización del adolescente se alimenta del hecho de que las dinámicas vinculares que le son familiares expresan la distancia del sistema en que se vive con el ideal, el cual no deja de pesar como referencia. Míguez destaca el hecho ambiguo y paradójico por el cual los miembros de esta subcultura no dejan de evaluar su propia vida teniendo en cuenta parámetros que reflejan el anhelo de participar en la cultura convencional, es decir que constituyen sus propias expectativas considerando, al menos de manera parcial, las pautas ordenadas por el sistema vigente (Míguez, 2008: 73). Esto significa que si bien los modelos idealizados de paternidad y maternidad responden a la cultura convencional, las características del entorno familiar suelen no permitir al joven generar el tipo de subjetividad requerida para concretarlos; esto genera la frustración adicional – y paradójica – de no encontrar en el entorno adulto reacciones afectivas alineadas con las expectativas idealizadas según el sistema convencional. En suma, Míguez entiende que los procesos de formación de núcleos de convivencia alternativos son, por un lado, el resultado de la falta de recursos y de capacidad de autoacción y, por otra parte, la causa de que los hijos no establezcan con ellos una relación caracterizada por el autocontrol (Míguez, 2008: 91).

Las configuraciones de estas subjetividades y vínculos sociales son parte de la configuración general de la sociedad. Míguez sostiene que la clave para comprender la subcultura y su génesis no es que estas subjetividades aún no hayan adaptado sus deseos y el modo de su canalización a los sistemas convencionales, sino que *"... es en la interfase entre la estructuración subjetiva que la sociedad propone y las posibilidades que la estructura social habilita donde se constituye la subjetividad de estos sectores"*. (Míguez, 2008: 103)

La integración de los adolescentes a redes alternativas les permite resignificar los lazos afectivos y satisfacer sus necesidades inmediatas. Pero más allá de estas satisfacciones, en ellas se desarrollan aquellas respuestas emocionales que, siendo las adecuadas para sobrevivir en ese contexto, requieren ser inhibidas para lograr proyectos personales funcionales al sistema convencional. Esto puede percibirse particularmente con la exposición y el uso de la violencia, así como con algunas realizaciones que siendo valiosas en la cultura hegemónica, son reducidas a su valor instrumental. Tanto las condiciones objetivas de exposición – violencia corporal, sufrimiento – como las subjetivas – frustración, estigmatización, instrumentalización – se experimentan como atributos identitarios, condicionando severamente las alternativas disponibles para los adolescentes en su construcción como sujetos, en un marco en el que las limitaciones de las propias circunstancias son vividas de forma contradictoria y frustrante con respecto a los valores sociales hegemónicos.

2.3 Conclusiones parciales.

A partir de la sociología de Elías y de las investigaciones antropológicas de Míguez acerca de la subcultura delictiva juvenil, se describieron algunas condiciones fundamentales en el proceso de socialización de los adolescentes privados de libertad. Del análisis se puede concluir:

1. Primero, que *la asunción de conductas delictivas por parte de los adolescentes puede ser relacionada estrechamente con su proceso de socialización, y especialmente con el aprendizaje realizado a partir de su participación en grupos en los que el delito está relativamente naturalizado*. El carácter socializador de estos grupos consiste, justamente, en ofrecer una referencia al adolescente acerca de una posible alternativa de vida, comprendida en un marco de valores y normas que le permiten construir significado a partir de la experiencia cotidiana de la calle. Este marco referencial es la fuente de la que dispone el adolescente para proyectar su identidad adulta, y por lo tanto el recurso en donde encuentra modelos e identificaciones que le permitan una comprensión de sí mismo, en torno a la cual se organizan los hábitos, valores y normas que dan sustento y viabilidad a una vida en la que el delito tiene un lugar.

2. En segundo lugar, que *los procesos de socialización referidos resultan un impedimento para su integración social, ya que impiden la formación del tipo de estructura subjetiva que ésta requiere*. Esto obedece a que la desafiliación institucional y familiar sufrida por los niños y adolescentes estimula su integración a circuitos de interdependencia alternativos, cuya dinámica induce a los jóvenes a desarrollar una conducta basada en un tipo de racionalidad a corto plazo y en reacciones emocionales inmediatas, conducta reñida con la planificación de metas de mayor alcance.

3. En tercer término, y muy vinculado al punto anterior, que *estos procesos de socialización exponen a los niños y adolescentes a vivencias y estados que implican una restricción en sus posibilidades de construir su identidad en torno a un proyecto de realización socialmente valioso*. Como se explicó, estos adolescentes no encuentran en sus padres ni en otros adultos referentes significativos la capacidad cognitiva ni emocional para orientarse biográficamente hacia una correcta integración a las instituciones que median en la realización personal. Dada esta situación, las alternativas que buscan para construir su identidad encuentran un límite severo en los modelos disponibles en sus entornos de socialización, facilitando una autocomprensión estigmatizante, organizada en torno a la falta de valor personal y a la dificultad para proyectarse biográficamente

4. Por último, y teniendo en cuenta las conclusiones anteriores, que *en un contexto de deriva, normativamente muy frágil, y muy restrictivo en términos de orientaciones positivas para la integración y la realización socialmente valiosas, cobra aún más importancia el papel de la autonomía personal como capacidad de autodeterminación y de discernimiento acerca de lo que se valora ser y hacer*.

3. LA TRADICIÓN DEL RECONOCIMIENTO.

En este capítulo se desarrolla una explicación de la socialización personal desde la perspectiva del reconocimiento, con el objetivo de precisar el significado subjetivo que adquieren las circunstancias y las experiencias de dicho proceso en los adolescentes. Este enfoque, así como su articulación con las otras miradas teóricas ya revisadas, hará posible una ampliación de la comprensión de dichas experiencias como instancias que condicionan el desarrollo de las capacidades y de la autonomía personal de los sujetos. Eso hará necesario indagar qué posibilidades tiene un adolescente, en el contexto de una socialización como la descrita anteriormente, de desarrollar su autonomía. Esto es clave para determinar bajo qué condiciones estos jóvenes deben realizar un trabajo de elaboración de la identidad que implica discernir y tomar decisiones respecto de sus preferencias y metas, proceso que no resulta posible sin el ejercicio de la propia autonomía. Las opciones reales de las que dispone el adolescente para realizar esta elaboración, por otra parte, constituyen la clave de una rehabilitación desde el punto de vista del desarrollo humano, la cual, como se ha argumentado, busca fundamentalmente ampliar la agencia del adolescente para que pueda tomar las riendas de su destino en función de lo que valora ser y hacer. Esta búsqueda implica dar cuenta de cómo algunas de las condiciones de socialización estudiadas, así como la propia experiencia de privación de libertad, favorecen u obstaculizan en el sujeto el desarrollo de capacidades básicas que condicionan su constitución como sujeto autónomo, así como la formación de representaciones de sí mismo que afectan sus posibilidades de desarrollar su agencia.

3.1 La tradición del reconocimiento.

Hay una representación de la vida social que se construye a partir de la idea atomista de la realidad, en virtud de la cual los individuos, considerados aisladamente, componemos un tipo de organización política que nos permite desarrollarnos de acuerdo a nuestro interés personal y al mismo tiempo limitar las injerencias de otros sujetos que tienen los mismos intereses que nosotros. Ejemplo de ella es el punto de vista de Hobbes, fundante de las teorías del contrato social, según el cual el hombre no es un ser social ni político por naturaleza; al contrario, sin mediación de una institución como el Estado, las relaciones entre los hombres estarían condenadas al conflicto y la guerra permanentes. Sin la organización política es imposible desarrollar la propia sociedad y su cultura, que serían permanentemente asoladas por el miedo, la violencia y la muerte, de modo que la vida del hombre sería “*solitaria, pobre, desagradable, brutal y corta.*” (Hobbes [1651] 1989:115). Estas fundamentaciones de la teoría política requirieron de filosofías que, como la kantiana, erigieran al sujeto como una entidad éticamente autónoma, que gracias a su razón fuera capaz de autolegislarse en función de los requisitos morales de semejante comunidad. También establecieron los supuestos de la visión liberal del sujeto, según los que dicha autonomía cobraba vigor en la medida en que la persona ganaba independencia para desarrollar su personalidad sin que los demás interfirieran en su proyecto (Fascioli, 2011 a: 65).

No obstante, las filosofías éticas heredadas de los tiempos de la polis griega, y particularmente la doctrina política de Aristóteles, asumían una representación de la comunidad muy distinta, según la cual la realización individual de los ciudadanos era plenamente asequible solo en tanto se comprometía con el destino de la propia sociedad de la cual formaba parte. Esta perspectiva requería del reconocimiento de una realidad

profundamente humana, que se manifiesta como preexistente a la organización política, según la cual existen lazos éticos que vinculan a las personas y a partir de los cuales tiene sentido la acción. Judith Butler (2006), por ejemplo, encuentra ese lazo de interdependencia en lo que llama la *precariedad* de la vida humana, expresada en la vulnerabilidad a la que estamos expuestos frente a la acción de otros, a quienes muchas veces ni siquiera conocemos. En principio puede evocar la misma fragilidad a la que aludía que Hobbes: cada persona está desprotegida frente al *otro*, un extraño hostil que se cierne sobre ella como una amenaza. Sin embargo, Butler se refiere a otro tipo de interdependencia, en la que el vínculo está dado por la tenue unidad que proviene del sufrimiento que cada persona ha experimentado. No se trata de una condición de la que uno puede deshacerse cuando lo desea, ni que pueda sortear a partir de la erección de un *Leviatán* (Butler, 2006:14). En concordancia con esta perspectiva, el filósofo alemán Axel Honneth no atribuye al sujeto la autosuficiencia de la que gozaba en el ideal liberal; por el contrario, lo percibe en su vulnerabilidad y su carácter necesitado, incluso al considerarlo como sujeto autónomo (Fascioli, 2011 a: 65).

3.2 Reconocimiento e identidad.

La tradición filosófica del reconocimiento recoge y articula esta representación de la sociedad en la cual el individuo no puede ser concebido solamente como un componente a partir del cual se forma aquélla. Rehúsa reducir la vida social al producto de un pacto por el cual los individuos limitan mutuamente sus tendencias a la dominación; por lo contrario, comprende al sujeto como una realidad cuya propia constitución comparte el proceso en el que se desarrolla la sociedad. Como explica Fascioli (2011 b: 38 y ss.), el origen moderno de la tradición del reconocimiento se encuentra en la filosofía de Hegel, quien asumió las inquietudes fundamentales del pensamiento político de la modernidad, pero las articuló con una preocupación de índole moral: en el centro del conflicto social ubicó la lucha por el reconocimiento recíproco de las personas, y no solamente el problema de su autoconservación. Para Hegel, la correcta interpretación de la sociedad debía considerar los vínculos éticos en los que discurre la acción de los sujetos tomados individualmente. Inspirado en la eticidad característica de la organización política de la polis griega, formuló un ideal social en el cual tiene lugar un reconocimiento de la libertad individual y a la vez intersubjetiva de los ciudadanos. La realización plena de la eticidad en esta organización ideal es posible mediante el recorrido de etapas sucesivas en las que se van ampliando las interacciones entre los sujetos, y al hacerlo se van poniendo en juego graduales dimensiones de su identidad, que requieren a su vez ser reconocidas por otras personas para confirmarse.

Desde el punto de vista de la constitución personal, el reconocimiento intersubjetivo que el sujeto obtiene en estadios sucesivos de interacción con los demás es lo que hace posible que se constituya como tal. La noción de reconocimiento intersubjetivo es comprendida por Hegel como un requisito de la autoconciencia: esto significa que nadie es capaz de considerarse a sí mismo como objeto de reflexión sin involucrarse en un proceso de interacción con otros. Según Hegel, siguiendo a Modzelewski (2007), algo verdadero alude a un objeto que está fuera de la conciencia, la cual impregna el objeto conocido y lo modifica en tanto le aplica sus categorías, clasificaciones y prejuicios. Por eso el objeto ya no es algo *en sí* sino que es tal *para otro*, dado que ha sido modificado por el conocimiento mismo. De este modo se presenta una dificultad para la

autoconsciencia, es decir, cuando la consciencia se conoce a sí misma, ya que el objeto sigue siendo en sí, y al mismo tiempo para otro, que es ella misma. Para autoafirmarse, de acuerdo a Hegel, la conciencia necesita superar ese *otro*, anular los objetos independientes de ella y al conocerlos los aniquila como independientes. Pero si conocer el objeto supone anularlo, la autoconsciencia estaría buscando su propia aniquilación, lo cual no es el caso. Por ello requiere de otra autoconsciencia ante la cual verse como objeto: adquiere conocimiento de sí misma mediante la forma en que otra autoconsciencia la ve. De ese modo, su propia constitución como sujeto depende del establecimiento de vínculos con otras personas gracias a los cuales puede autocomprenderse como tal.

Honneth, inspirándose en la teoría hegeliana, encontró en el reconocimiento el elemento clave para detectar las situaciones de injusticia social. Como Hegel, considera que la lucha por el reconocimiento no puede explicarse solamente desde la óptica estratégico – instrumental, como una oposición de cuestiones materiales; por lo contrario, sostiene el carácter fundamentalmente moral del conflicto social, cuyas raíces se encuentran en los sentimientos de injusticia que provienen de la falta de reconocimiento (Fascioli, 2011 a: 55). Que una experiencia sea vivida como injusta por un sujeto, se explica por el hecho de que sienta que en dicha circunstancia se le niega el reconocimiento que espera, de acuerdo a ciertas expectativas fundamentadas en la forma en que se comprende a sí mismo. Por lo tanto, el padecimiento de una experiencia como injusta no solamente depende de los hechos que el sujeto vive, sino de ciertos parámetros subjetivos que conciernen a su propia identidad y en virtud de los cuales esa vivencia adquiere un significado hiriente.

La autocomprensión que se pone en juego al construir la propia identidad es a su vez el resultado de cómo estas desarrollan una autorrelación práctica, *“la conciencia o el sentimiento que una persona tiene de sí misma respecto a las capacidades y derechos que le corresponden”* (Honneth, 1997 b: 244). Honneth sostiene, siguiendo a Hegel, que la autorrelación práctica se despliega en sucesivas fases de reconocimiento recíproco. Por lo tanto, el carácter moral que está en el centro del conflicto social supone tanto un reclamo por el reconocimiento intersubjetivo, como la elaboración progresiva de una imagen de sí mismo que también se construye intersubjetivamente.

Hegel encuentra que, en una relación ética dada, los sujetos experimentan algo más acerca de su identidad particular – una nueva dimensión de sí mismos que no se encuentra reconocida – que los pone en conflicto con el plano de eticidad alcanzado, y deben abandonarlo para conseguir un reconocimiento más exigente de su individualidad. Así, la lucha social puede ser explicada también como una lucha por el reconocimiento, que asegura nuevas formas de conciencia. (Fascioli 2011 b: 39)

Con el propósito de explicar este proceso deslindándose de los componentes metafísicos del pensamiento de Hegel, Honneth apela a la psicología social de George Herbert Mead, quien mediante una teoría de la socialización da cuenta empíricamente de cómo los sujetos van edificando su identidad en virtud de la obtención del reconocimiento intersubjetivo (Fascioli, 2011 b: 41) En la psicología de Mead, Honneth encuentra una articulación empírica de las afirmaciones hegelianas acerca del papel del reconocimiento en el desarrollo personal y en la vida social, en tanto según ella *“...los sujetos sólo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a*

partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto sus destinatarios sociales.” (Honneth, 1997 a: 114).

Este enfoque en el que el sujeto es una realidad interdependiente y cuya propia conformación se explica de manera intersubjetiva, permite resignificar la incidencia que los otros tienen en la gestación de propia identidad, enriqueciendo el análisis de los procesos de socialización realizado en el capítulo anterior. Sen y Honneth coinciden en asignar un papel fundamental a la interacción del sujeto con los otros en la conformación de la propia identidad. Mientras el primero indaga cómo las circunstancias personales, culturales, económicas e institucionales condicionan a las personas en la forma en que logran dar forma a sus proyectos vitales, Honneth señala que este proceso de interacción es constitutivo de la identidad de la persona, la que puede explicarse en términos del reconocimiento que los otros brindan al sujeto y de los efectos subjetivos que éste produce en su autocomprensión. Desde este punto de vista, la influencia de los pares en la elaboración que los adolescentes hacen de su propia identidad no se limita a la presión por asumir ciertos hábitos o valores, o a las conductas naturalizadas que el joven incorpora por medio del aprendizaje, como sostiene Sutherland. Mucho más importante, en tanto dan o niegan su reconocimiento al adolescente, los otros se presentan como factores que constituyen su subjetividad, que reflejan – y por lo tanto confirman – una serie de atributos que en virtud de ellos el joven articula como componentes de sí mismo.

3.3 La constitución del sujeto mediante el reconocimiento.

El itinerario progresivo que el sujeto recorre para lograr una relación positiva consigo mismo, se puede ordenar en tres patrones en que la persona experimenta el reconocimiento de los otros, y que representan distintas y sucesivas formas de integración social: el amor, el derecho y la valoración social.

3.3.1 El amor.

Siguiendo la exposición del propio Honneth (1997 a: 114 y ss.) el primer estadio en el reconocimiento recíproco de los sujetos lo constituye el amor. Este debe ser comprendido, tal como lo hace Hegel, como una relación primaria caracterizada por el establecimiento de un fuerte lazo de afecto y, por lo tanto, que se refiere a relaciones que están más allá de las establecidas sexualmente entre hombre y mujer, alcanzando a las relaciones de amistad o a los vínculos entre padres e hijos. En el amor las personas reflejan su propia vulnerabilidad, ya que reconocen mutuamente su naturaleza necesitada, y en la atención amorosa de dichas necesidades pueden concebirse como dependientes del otro ocasional. En tanto las necesidades y los afectos solamente pueden verificarse en su satisfacción o rechazo directos, esta relación de reconocimiento está ligada a la existencia corporal del otro concreto.

Honneth apela a la psicología de Donald Winnicott para dar anclaje empírico al papel del reconocimiento intersubjetivo en la primera infancia. Winnicott, tomando distancia de las formulaciones más ortodoxas del psicoanálisis según las cuales el desarrollo psíquico se daba como una reorganización de una relación monológica entre las pulsiones libidinales y el yo, muestra cómo el entorno afectivo en el cual el sujeto mantiene sus primeras interacciones sociales es una clave de su proceso de socialización

y de su progresiva autopercepción como un sujeto autónomo. En efecto, los cuidados que la madre dedica al niño en la primera etapa de la vida expresan una fase de subjetividad indiferenciada, de simbiosis. El proceso que madre e hijo desarrollan a partir de esta situación inicial, culmina con el aprendizaje y la aceptación de cada uno de ellos como personas independientes, y se resuelve en el vínculo intersubjetivo entre ambos. Mientras que la madre vive las necesidades del lactante como carencias propias y así se adapta a sus exigencias, el niño en sus primeros meses no distingue cognitivamente entre sí y su entorno, de modo que solamente puede lograr una continuidad en su experiencia en tanto cuenta con la mediación de la madre. El fin de la etapa simbiótica tiene lugar cuando, por una parte, la madre comienza a liberarse de la identificación primaria corporal con el lactante, renovando su rutina diaria y ampliando su atención social y relaciones personales y, por otro, cuando el desarrollo intelectual y de los reflejos condicionados permiten al niño diferenciar cognitivamente entre sí y el entorno.

El proceso de maduración de una psiquis sana se estructura sobre la interacción y no a partir de una reorganización monológica individual. Madre e hijo logran aprender que son dependientes del amor del otro, pero sin representarse en una unión simbiótica, gracias a un mecanismo de *destrucción* y otro de *fenómenos de transición*. Por un lado, según Winnicott, ante la decepción que en el niño provocan las progresivas ausencias de su madre, y por lo tanto su pérdida del control omnipotente sobre ella, el niño actúa con agresividad hacia ella con la finalidad inconsciente de poner a prueba si ella existe como parte de una realidad objetiva, distinta a sí mismo. Al comprobar que la madre se resiste a sus ataques sin venganzas, logra reconocerla como otro sujeto, conciliando sus experiencias parciales de simbiosis y de autonomía. La madre, por otro lado, comprende que las acciones destructoras del niño son contrarias a sus intereses y logra actuar con autonomía respecto a ellas, contribuyendo con la delimitación entre ambos.

De la confianza en la perdurabilidad de la dedicación de las personas amadas que se desarrolla durante la infancia del sujeto proviene su capacidad de estar solo, y por lo tanto la confianza que la persona adquiere en cuanto a la realización social de sus propias necesidades, la seguridad de seguir sus impulsos sin la angustia de ser abandonado. Esta seguridad expresa “...*la confianza madura en que las propias necesidades encuentran cumplimiento duradero gracias a los otros*” (Honneth, 1997 a: 128). La incondicionalidad supuesta en esta esfera de reconocimiento permite considerar críticamente algunas de las condiciones de socialización revisadas por Míguez, poco favorables en la medida en que las posibilidades de que los hijos resulten funcionales en su vínculo interdependiente con los padres están limitadas, como se explicó, por la falta de posibilidades de satisfacer los proyectos de estos últimos tanto económica como simbólicamente. Las exiguas condiciones materiales de crianza, así como la falta de un accionar adulto caracterizado por la temperancia, no propician un vínculo de afecto que pueda traducirse en relaciones de cuidado; tampoco la falta de privacidad, ni la temprana exposición a la violencia, al dolor y a la intemperie descritas en el capítulo anterior permiten suponer que las condiciones sean las mejores para resguardar la integridad corporal y con ella la confianza del sujeto en sus propias necesidades.

La ruptura de la simbiosis permite el reconocimiento, y éste da lugar a un tipo de autorrelación de confianza que los sujetos logran recíprocamente. Esta autorrelación precede lógicamente y genéticamente a cualquier otra forma de reconocimiento mutuo;

“aquella fundamental seguridad emocional no sólo en la experiencia, sino también en la exteriorización de las propias necesidades y sentimientos, a la que le presta ayuda la experiencia intersubjetiva del amor, constituye el presupuesto psíquico del desarrollo de todas las más avanzadas posiciones de autorrespeto” (Honneth, 1997 a: 131).

En suma, el amor surge de la ruptura de la simbiosis del niño con la madre, gracias a la cual los sujetos obtienen recíproca individuación, asumiendo al otro como alguien distinto pero a quien se dedica cuidado y perdura inseparablemente unido por lazos emocionales, y especialmente reconociendo la autonomía del otro como un sujeto de necesidades (Fascioli, 2011 b: 62). De allí que el primer nivel de autorrelación práctica que diferencia Honneth, que se corresponde con este estadio de reconocimiento, es el de la **autoconfianza**, en el que los sujetos se refieren a sí mismos considerando sus necesidades psíquicas y deseos como parte de su propia persona, lo cual otorga seguridad acerca del valor de sus propias necesidades.

3.3.2 El derecho.

De acuerdo a Honneth, el reconocimiento constitutivo del amor no alude a un respeto en el plano cognitivo, sino a un vínculo dado por acciones de dedicación y de cuidado. Por esta razón presupone cierta atracción o simpatía con la otra persona, tal como ocurre dentro de la familia, en las relaciones de amistad o de intimidad, algo que no es necesariamente esperable en otras formas de interacción social que se dan a mayor escala, más allá del círculo de las relaciones primarias. La autoconfianza obtenida por la ruptura de aquella conexión simbiótica es una condición de posibilidad para participar con autonomía de la vida pública. Pero para que el sujeto tenga seguridad de la realización social de sus pretensiones, requiere adquirir una perspectiva normativa del otro: tanto para Hegel como para Mead, no es posible que el sujeto se comprenda a sí mismo como una persona portadora de derechos sin conocer las obligaciones normativas que debe a los demás, con lo cual logran concebir el derecho como una forma de reconocimiento recíproco.

Como expone Fascioli (2011 b: 41 y ss.), Mead (1968) concibe el yo como una estructura social que surge en la experiencia de la comunicación social, cuyo éxito estriba en su capacidad de dominio de las propias actitudes, ya que ellas permiten el control de las demás personas. La autoconciencia característica del ser humano proviene del conocimiento que éste adquiere del significado de sus gestos, palabras y acciones, así como de las reacciones que generará en los demás, aprendizaje que desarrolla mediante interacciones simbólicas de socialización, tales como el aprendizaje de la lengua o los juegos infantiles. La representación simultánea de las expectativas que los demás actores guardan sobre el comportamiento del sujeto, a lo que Mead llama *el otro generalizado*, permite a la persona comprender su papel social y definir, en función de él, su conducta. El proceso de socialización resulta, finalmente, de la internalización de estas expectativas generalizadas, que muestran al sujeto qué esperar de los demás y cuáles son sus deberes hacia ellos. Honneth ve la comprensión que hace Mead del proceso de socialización, como una expresión de que el sujeto solamente puede autocomprenderse como tal mediante el reconocimiento recíproco de otros que son significativos para él (Fascioli, 2011 b: 42 - 43). Al ampliar el círculo de interacción al otro generalizado, es capaz de experimentar otra forma de reconocimiento como la dada en el plano del derecho.

Como puede verse, la perspectiva normativa del otro generalizado resulta fácilmente articulable con la noción de sistema abstracto de interdependencia, en torno a la cual Elías describe la socialización exitosa del sujeto. En ambas se requiere por parte del individuo la captación de su posición en un sistema de relaciones complejas del cual forma parte, así como el desarrollo de la capacidad de anticipar las reacciones de otras personas con las que se relaciona, aún de forma muy mediada. Esta capacidad, por otra parte, supone en ambos casos un reconocimiento de la responsabilidad de su propia acción como fuente de las reacciones de los otros, así como un aprendizaje interiorizado a partir de instancias en los que el papel modelador del adulto es fundamental.

En este estadio de integración, y a diferencia de lo ocurrido con el tipo de reconocimiento implicado en el amor, el vínculo se ve totalmente desprovisto de afectos o emociones, limitándose a un tipo de conexión puramente cognitiva que justamente pone coto a aquellas, por el cual los sujetos se reconocen mutuamente en su responsabilidad moral. Honneth (1997 a: 136 y ss.) destaca cómo a diferencia de lo que pasaba en las sociedades tradicionales, en las que el reconocimiento jurídico estaba en alguna medida fundido con la valoración social del portador - y ella, a su vez, dependía del grupo social al que se pertenecía - , en la sociedad moderna el reconocimiento como persona de derecho tiene el mismo valor para cualquier individuo, desligándose de la valoración social. Constituida como una forma de respeto en sí misma, el reconocimiento jurídico atiende a la fórmula kantiana de que toda persona es “un fin en sí mismo”, y por lo tanto apela a un respeto de carácter universal a esa cualidad que le constituye como persona y que se da sin matices. En este tipo de reconocimiento, de acuerdo a Mead, el sujeto logra autocomprenderse como un sujeto que tiene derechos y obligaciones respecto del otro generalizado, cuya perspectiva normativa asume. La aceptación común de las perspectivas normativas de los demás, dada en el nivel cognitivo y prescindiendo de cualquier vínculo emocional o de afecto, constituye el reconocimiento jurídico (Fascioli, 2011 b: 65).

De acuerdo a Honneth, la cualidad general que los sujetos se reconocen para legitimarse como sujetos de derecho es la de decidir en cuestiones de su autonomía personal, es decir en su responsabilidad moral. Coincide con Mead en que el tipo de autorrelación que en el sujeto produce el reconocimiento social de sus derechos, corresponde a la posibilidad de referirse a sí mismo como una persona moralmente responsable. Esto significa que así como el niño, en el caso del amor, obtenía la confianza para dar a conocer sus necesidades, “...el sujeto adulto conquista la posibilidad de concebir su obrar como una exteriorización, respetada por todos, de la propia autonomía”. De esta manera, “...los derechos pueden concebirse como signos anónimos del respeto social” (Honneth, 1997 a: 145).

La vivencia de este reconocimiento permite al sujeto acceder a una nueva fase de su relación positiva consigo mismo, experimentando el **autorrespeto**. Al tomar conciencia de que jurídicamente merece el respeto del resto de los miembros de la comunidad, entonces puede respetarse a sí mismo. En el reconocimiento social de sus derechos, el sujeto tiene una referencia objetiva del reconocimiento de su capacidad para formular juicios con autonomía moral. Según Honneth (1997 a: 147), como tener un derecho permite establecer pretensiones socialmente aceptadas, el sujeto encuentra oportunidades de llevar adelante actividades legítimas en consecuencia de las cuales obtiene conciencia de que goza del respeto de los demás.

3.3.3 La valoración social.

Siguiendo a Hegel y a Mead, Honneth destaca la necesidad que las personas tienen de ser reconocidas socialmente en sus cualidades específicas para mantener una autorrelación positiva. Hegel había identificado esta forma de reconocimiento como *eticidad*, mientras que Mead la había atribuido a la organización cooperativa del trabajo (Honneth, 1997 a: 148).

Como se indicó anteriormente, Honneth señala cómo el reconocimiento jurídico desarrollado en la modernidad desvinculó la valoración inherente al lugar social del sujeto, de su derecho a ser respetado por su valor en sí mismo en tanto es igual en dignidad a todos los demás. El respeto social, en cambio, remite a una valoración de cualidades concretas, que diferencian al sujeto de otras personas; cualidades que se evalúan en función de un sistema de referencias determinado, y que son susceptibles de presentar gradaciones. Honneth entiende que para que dos individualidades puedan reconocerse como tales, pero al mismo tiempo apreciar las cualidades del otro como valiosas para la comunidad, es preciso que exista un horizonte común de valores, intersubjetivamente compartido, sin el cual dicha evaluación perdería la necesaria referencia (Honneth, 1997 a: 149). En tal sentido, el valor social de una cualidad personal puede medirse en función de su éxito para contribuir con los objetivos comunes y valiosos en una sociedad. Esta condición también es subrayada por Elías como un aspecto del despliegue de la identidad que resulta capital en la realización personal y que, al igual que en el caso de Honneth, está vinculada con un tipo de satisfacción simbólica que el sujeto vive subjetivamente en relación al resto de la sociedad.

Como el mismo Honneth señala, esta evaluación tiene sentido en tanto se forma parte de una sociedad cuyos miembros están cohesionados por su orientación a objetivos y valores comunes. En la medida en que esto ocurre, el sujeto se percibe a sí mismo como valioso en tanto es reconocido en cualidades que son socialmente relevantes y al mismo tiempo lo diferencian de los demás. Bajo este presupuesto, y tomando la idea hegeliana de *solidaridad*, esta forma de reconocimiento podría representarse como “*la participación activa y recíproca en la autorrealización del otro*” (Fascioli, 2011 a: 67).

Sin embargo, en el marco de sociedades más complejas y plurales, las representaciones acerca del valor que las diferentes cualidades tienen en función de su contribución con los objetivos sociales se diversifican, y producen a su vez modos diferenciados de autorrealización (Honneth, 1997 a: 154). Por esta razón, siguiendo el tratamiento que del tema hace Fascioli (2011 a: 67), es preferible comprender este estadio de reconocimiento como aquel que se juega en la valoración social del sujeto, en el prestigio que deviene del reconocimiento social que despierta su forma particular de autorrealización así como los atributos de su identidad personal que ésta conlleva. Los matices especificados en la noción de la subcultura de la delincuencia resultan muy articulables con esta idea, ya que apuntan a evitar una confrontación entre los valores manejados en ella y aquellos más identificables con la cultura hegemónica. Como se señaló en el capítulo anterior, incluso en situaciones en las que se afirman valores diferentes (mera instrumentalidad del trabajo o de la educación escolar, actividades semidelictivas o delictivas, etc.) las trayectorias personales en las que se despliegan las identidades así como las realidades que las contextualizan (familias, geografías, perspectivas) son evaluadas de acuerdo a los patrones hegemónicos idealizados.

La autorrelación práctica obtenida mediante el reconocimiento social es la *autoestima*, el sentimiento del valor de sí mismo, dado por la conciencia de poseer capacidades valiosas. Como señala Fascioli (2011 b: 68), para desarrollar la autoestima la persona debe interpretar sus propias actividades en función de aquellas cualidades socialmente valiosas, lo cual implica asignarles un valor que se determina en un campo semántico y simbólico que involucra una comprensión de la cultura en la que esta reflexión se da. Cuando los significados atribuidos culturalmente a las actividades del sujeto no permiten comprender una forma de vida como valiosa se produce la consiguiente desaprobación social del modo de autorrealización del sujeto, y por ello un deterioro en su autoestima, lo cual solamente puede ser revertido mediante la acción de otras fuentes de autoestima o una importante dosis de resiliencia. Este es el efecto negativo que tiene sobre la autoestima de los jóvenes privados de libertad la mirada convencional que cae sobre todo un abanico de actividades con las que culturalmente se representa su grupo social, asociadas diferentes formas de precarización.

3.4 Las formas del menosprecio: negando el reconocimiento.

Teniendo estos patrones de reconocimiento intersubjetivo como fondo, Honneth procede de forma inversa, partiendo de los hechos que los sujetos experimentan como injustos, y dirigiéndose a partir de su análisis hacia los vínculos más profundos entre la moral y el reconocimiento (Fascioli, 2011 a: 53). Estos acontecimientos en los que los sujetos no reciben el reconocimiento demandado constituyen ofensas morales, experiencias de menosprecio. En la medida en que la autorrelación práctica es la capacidad de referirse reflexivamente a la propia vida orientándose por el bienestar propio, solamente una persona capaz de esta autorrelación puede sufrir una ofensa moral, dado que experimenta el menosprecio en función de ciertas expectativas acerca del respeto que cree merecer, expectativas que ha sido capaz de aprender mediante la interacción con otros sujetos, quienes con sus reacciones de asentimiento o afirmación le han ayudado a construir esos “*estándares de calidad de su propia vida*” (Fascioli, 2011: 54).

Como se señaló en la sección anterior, cada uno de estos tres patrones de reconocimiento se corresponde con tres formas de relación que el sujeto establece consigo mismo gracias a las que logra una autocomprensión positiva de su identidad. La autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima conforman tres niveles de autorrelación práctica que Honneth considera relativamente consensuadas en las diferentes teorías psicológicas y antropológicas de la persona (Fascioli, 2011 b: 55). Esta discriminación de los niveles permite diferenciar las formas de menosprecio según el tipo de autorrelación práctica que dañen; esto es importante ya que las heridas morales no afectan solamente la libertad o el bienestar de las personas, sino también sus posibilidades de comprenderse positivamente a sí mismas, lo cual, como se ha visto, incide en la forma en que se integran a la sociedad y desarrollan plenamente su personalidad (Honneth, 1997 a: 160). Por ello es relevante el hecho de que cada una de las autorrelaciones prácticas precede a la siguiente no sólo desde el punto de vista de su génesis sino también de su primacía, como condición de su desarrollo, lo cual hace posible establecer que la gravedad de las injusticias sufridas serán mayores en los niveles de autorrelación más elementales.

Según el nivel de autorrelación práctica intersubjetivamente lograda que afecten, Honneth diferencia tres formas de heridas morales. La primera de ellas es **el maltrato físico**, que supone el intento de apoderarse del cuerpo de otra persona contra su voluntad, quitándole la seguridad de poder disponer de él. Esta es la forma más degradante de maltrato, y lesiona la *autoconfianza* del sujeto. La segunda, es la negación de sus derechos o **la exclusión social**. La exclusión se conecta con el sentimiento de no poseer el mismo estatus moral que los demás. La negación de los derechos trae implícito que el sujeto, de modo análogo, no es responsable moralmente, y por lo tanto incapaz de formular juicios morales, lo que acarrea una pérdida del *autorrespeto* (Fascioli, 2011 b: 57). Finalmente, la injuria, el insulto y **la deshonra** provocan la desvalorización social de los modos de autorrealización individuales o colectivos que el sujeto ha asumido como parte de su identidad. En tanto el estatus depende de la valoración que la comunidad hace de su modo de autorrealización, el sujeto ve afectada su *autoestima* al no poder aludir al propio modo de vida como a algo valioso.

3.5 Autonomía, agencia y autorreflexión.

A lo largo del trabajo se ha señalado la importancia que tiene desde la perspectiva de desarrollo humano que la persona se constituya como un sujeto autónomo. La autonomía se ha presentado como un concepto implicado en la idea de agencia, y por lo tanto en la capacidad de la persona para reflexionar acerca de las circunstancias de su propia vida, tomar decisiones y actuar con vistas a realizar lo que cree valioso, haciéndose cargo de sus opciones desde el punto de vista moral.

Es posible tomar como base de la formulación moderna de la idea de autonomía la noción formulada por Kant, quien la comprendía como la capacidad que cualquier ser racional tiene, en tanto tal, de autolegislar de acuerdo a la ley moral (Vigorito y otros, 2010: 21 y ss.). Esta ley moral se configuraba a partir de la consideración normativa de lo que cualquier otro sujeto podría desear como ley, en una sociedad en la cual cada sujeto deseara llevar adelante sus propias metas sin impedir eso mismo a los otros. La autonomía del sujeto es la que sirve de base a la consideración igualitaria entre las personas en dignidad y respeto, principio reconocido en una de las formulaciones del imperativo categórico según el cual cada ser humano es un fin en sí mismo y jamás puede ser utilizado como un medio (Kant [1785] 1990: 93). Esta enunciación de la autonomía desde el punto de vista moral se complementa con una noción de la autonomía personal, relativa a la capacidad del sujeto de componer una concepción de vida buena, un plan de vida, así como de establecer los medios para poder alcanzarlo. En su mayor dimensión, la idea de autonomía recoge ambos aspectos, tanto la conformación y realización del proyecto personal de vida como el compromiso con la cooperación social con otros sujetos que razonablemente tienen las mismas aspiraciones y la misma dignidad. No obstante, la noción de agencia se configura a partir de la idea de autonomía personal, al considerar el tipo de capacidad según la cual el sujeto puede actuar y producir cambios de acuerdo a sus propios valores y objetivos (Sen, 1999 a: 19).

La idea de autonomía surge también en la perspectiva de Honneth, vinculada a la obtención por parte de las personas de cada uno de los estadios de reconocimiento, y por ello intrínsecamente unida a la constitución del sujeto. Así como para Sen una sociedad

justa es aquella que garantiza al sujeto un nivel de autonomía que le permita desarrollar la vida que valora y tiene razones para valorar, para Honneth dicha autonomía debe dar oportunidades a la persona de autorrealizar su identidad (Fascioli, 2011 a: 65). Desde la perspectiva de este último, para que la agencia sea posible, el sujeto debe desarrollar una relación positiva consigo mismo, mediante las etapas de reconocimiento recíproco revisadas anteriormente. Esto significa que sin prácticas sociales que garanticen la calidad de las relaciones de reconocimiento recíproco no solamente no hay una sociedad justa sino que ni siquiera es posible hablar de un sujeto autónomo ni de agencia (Fascioli, 2009: 117; 2011 a: 66).

La concepción de la autonomía personal en términos de reconocimiento recíproco podría verse, como señala Pereira (2010: 111), como el resultado de la crítica que la propia razón moderna hizo acerca de los supuestos que idealizaban al sujeto como plenamente autodeterminado y autoconciente. Al asumirse con sus vulnerabilidades y limitaciones, el sujeto requiere incluir al otro en el desarrollo de su autonomía, la que *“solamente puede lograrse a través del reconocimiento que brinda el otro al aceptar las razones que alguien ofrece para justificar sus posiciones y acciones”* (Pereira, 2010: 112).

Desde este punto de vista, la autonomía personal es inseparable de la actividad autorreflexiva del sujeto. Mediante ella, la persona puede hacer una evaluación de sus preferencias y de sus metas, así como de las razones por las que las sostiene, una condición señalada en el propio concepto de agencia de Sen, y un requisito para conformar un plan de vida. Lo mismo ocurre con la obtención de la autoestima: la valoración positiva hacia los elementos que constituyen nuestra identidad, tales como los proyectos, los compromisos y los rasgos de nuestro carácter, en tanto dependen de cómo la persona se interpreta a sí mismo en el trasfondo de una serie de valores y de símbolos dados culturalmente, requieren por parte del sujeto el desarrollo de su capacidad de autorreflexión (Fascioli, 2011 a: 68).

Harry Frankfurt (2006) desarrolla el concepto de autorreflexión como el aspecto más sobresaliente de la autonomía personal, presentándola como una actividad propia del ser humano mediante la cual éste es capaz de realizar una autoevaluación de sus propios deseos. Si bien, según Frankfurt, la persona comparte con otras criaturas la posibilidad de desear o no desear hacer algo – lo que él llama “deseos de primer orden”, es decir aquellos que tienen como objeto realizar una actividad u obtener alguna cosa -, la estructura de la voluntad es una característica propia que lo diferencia de cualquier otro animal. Esta estructura consiste en la posibilidad de tener “deseos de segundo orden” es decir, deseos que tienen como objeto un “deseo de primer orden”, y que por lo tanto pueden convertirse para el sujeto en razones para actuar. Es decir que *“además de querer, elegir y ser inducidos a hacer esto o aquello, es posible que los hombres quieran tener (o no) ciertos deseos y motivaciones. Son capaces de querer ser diferentes, en sus preferencias y en sus propósitos, de lo que son.”* (Frankfurt, 2006: 27) De acuerdo a Frankfurt, un sujeto autónomo se define a partir de esta capacidad de autorreflexión acerca de sus preferencias, que se expresa en la posibilidad de formar preferencias de segundo orden (Pereira, 2010: 114)

En su investigación acerca de la agencia humana, Charles Taylor (1977) parte del señalamiento de Frankfurt acerca de que el aspecto distintivo del ser humano es su capacidad para evaluar sus propios deseos y formular preferencias acerca de ellos.

Taylor encuentra que las conclusiones de Frankfurt no se ajustan en todos los casos a lo que él considera un rasgo definitorio de la agencia humana, por lo cual analiza las evaluaciones desde otro punto de vista. Por un lado, caracteriza como aquellas evaluaciones que conciernen a los resultados como *evaluaciones débiles*, tales como elegir la acción más conveniente o el objeto más atractivo. Por otro, las *evaluaciones fuertes* atienden a la calidad de las motivaciones del sujeto, que son juzgadas por su valor en tanto son significativas en función de lo que éste considera una vida buena. Taylor comprende que es una evaluación más profunda en tanto pone en juego el tipo de sujeto que la persona que la lleva adelante aspira a ser (Taylor, 1977: 26).

Taylor introduce esta diferenciación para salvar las eventuales insuficiencias que la clasificación de Frankfurt presenta para definir el tipo de autonomía que es relevante para la agencia humana, ya que según ella un deseo de segundo orden puede establecerse sobre una evaluación débil, por ejemplo cuando alguien elige no comer un postre porque hace prevalecer su deseo de mantener una dieta. Desde este punto de vista, en una evaluación débil el hecho de que algo sea deseado ya es suficiente para ser considerado bueno, mientras que una evaluación fuerte implica algún tipo de conflicto moral. En ella un deseo se sostiene por ser considerado especialmente valioso, en alguna medida porque orienta una forma de vida que se sigue del tipo de acción considerada valiosa (Modzelewski, 2016). Por lo tanto, para referirse a la autonomía del sujeto no es suficiente que exista autorreflexión, sino que ésta debe reflejar una evaluación fuerte en el sentido de Taylor.

Como señala Pereira (2010: 116 y ss.), Dworkin agrega a los argumentos de Taylor contra la consideración de la capacidad de tener deseos de segundo orden como un factor suficiente para atribuir autonomía a un sujeto, el hecho de que la definición de estas preferencias puede estar fuertemente influida por el entorno, por lo cual para que un sujeto sea capaz de autonomía debe poder reflejar un tipo de evaluación fuerte. Formula una definición de la autonomía en estos términos:

(...) la autonomía es concebida como una capacidad de segundo orden de las personas para reflexionar críticamente sobre las preferencias de primer orden, anhelos, deseos, etc., y como una capacidad de aceptar o intentar cambiarlos a la luz de preferencias y valores de orden supremo. A través del ejercicio de esta capacidad, las personas definen su naturaleza, dándole significado y coherencia a sus vidas, y tomando responsabilidad por el tipo de personas que son” (Dworkin, 1988: 20)²

La autonomía que requiere la agencia es posible en virtud de una actividad autorreflexiva que permite al sujeto efectuar evaluaciones fuertes acerca de deseos cuyo seguimiento le hacen posible desarrollar el tipo de vida que valora. La autonomía y una identidad personal que se construye en torno a un plan de vida que se valora y se tiene razones para valorar se desarrollan a la par. Por un lado, las evaluaciones fuertes requieren que el sujeto, para orientar moralmente sus propias elecciones, ponga en juego algunas definiciones acerca del tipo de vida que desea llevar adelante. Estas definiciones, en la medida en que hay evaluaciones fuertes, pueden tanto consolidarse como matizarse o ser desplazadas por otras preferencias, objetivos o valores. Pero más allá de ello, el ejercicio de la autonomía mediante estas evaluaciones permite desarrollar la autonomía en torno a una comprensión de sí mismo, y cada una de estas decisiones

² Traducción G. Pereira (Pereira, 2010: 117)

que asume el sujeto van consolidando su capacidad de autodeterminación y su configuración como agente.

Por esta razón la autonomía es tan importante en la comprensión de la situación de los adolescentes privados de libertad, ya que la atraviesa de un extremo al otro. Dado que representa la capacidad con la que cuenta la persona para evaluar sus preferencias y establecer sus metas en función de un plan razonado de vida, puede ocupar el centro de las preocupaciones de un régimen de rehabilitación desde el punto de vista del desarrollo humano. Sin embargo, por otro lado, se presenta como el resultado de un proceso de construcción intersubjetiva dependiente de una serie de factores que se manifiestan en la socialización del individuo y en la que éste depende de personas y circunstancias que no puede controlar en su totalidad.

En este sentido, la perspectiva teórica revisada en este capítulo da cuenta de la vulnerabilidad de los sujetos para desarrollar su autonomía. De acuerdo a Honneth la agencia teorizada por Sen solamente puede configurarse bajo ciertas formas de relación con uno mismo, que a su vez dependen de determinadas relaciones sociales en las que los demás mantienen actitudes en virtud de las cuales el sujeto forma las capacidades que constituyen su autonomía. De esta manera, sin relaciones de reconocimiento de calidad, la construcción de la autonomía y de la identidad personales queda comprometida.

La importancia del reconocimiento en la formación de la autonomía de la persona ya había sido indicada por Sen, al enfatizar la incidencia del entorno social tanto en la posibilidad de convertir bienes en funcionamientos, como en la concepción del bien del sujeto, el conjunto de preferencias, valores y objetivos que la persona pone en juego en la elección requerida para pasar de las capacidades a los funcionamientos. Como indica Fascioli (2011 a: 68), esto pone de relieve que la teoría de Sen se distancia de las posiciones individualistas más características de las teorías liberales. No obstante, Sen investiga el carácter instrumental de las relaciones intersubjetivas, limitando su relevancia al plano de su incidencia en las capacidades individuales, así como en la instancia de libertad de elección, siempre más fuerte que cualquier vínculo de afiliación o tradición. En cambio, Honneth establece la intersubjetividad en un lugar central, concibiéndola en un rol ya no solamente instrumental, sino propiamente constitutivo de la identidad. En la teoría de Honneth, las relaciones intersubjetivas de reconocimiento son las que favorecen u obstaculizan factores que conforman la identidad del sujeto, y de las cuales depende la constitución de su propia autonomía.

Más allá de las variantes, todo esto muestra que la autonomía no puede considerarse como un elemento dado en el desarrollo de la personalidad, sino que es posible gracias a una construcción intersubjetiva en la cual el individuo es vulnerable a la acción de los otros. Esta constatación recoge las intuiciones más básicas de la tradición del reconocimiento, ya que remite a lazos de interacción de las personas que están en la propia matriz de la sociedad, así como a una perspectiva del sujeto que enfatiza su carácter necesitado de los demás.

3.6 Autonomía y delito.

Por estas razones la autonomía, así como sus condiciones de posibilidad, es una clave para enriquecer la comprensión que a lo largo del trabajo se ha desarrollado de las

razones por las que el adolescente se inclina a asumir conductas en conflicto con la ley. Las explicaciones que comprendían estas actividades como una faceta de cierta identidad asumida en el marco de una red de valores y normas a la que se identificó como subcultura, permitieron enlazar ciertas características del proceso de socialización con la constitución de una subjetividad poco favorable a una adecuada integración social. Sin embargo, estas explicaciones dadas en el marco de las teorías del rol delictivo no dejaron de incorporar elementos característicos de las teorías del control social, en particular la importancia de las instituciones que cumplen una función socializadora en la modelación de la subjetividad de las personas, favoreciendo así la consolidación de los lazos con el resto de los miembros de la sociedad. No obstante, se rechazaron los supuestos de esta perspectiva – un sujeto egoísta y puramente calculador que delinquiría sin límites si no existieran dichas instituciones – incompatibles ciertamente con los presupuestos básicos de la tradición del reconocimiento. Tampoco se aceptaron sus consecuencias, que atendían a una consideración puramente racional y calculadora del acto delictivo, en términos de costo y beneficio, desde el momento en que semejante operación – además de reducir la diversidad de motivaciones humanas – nunca deja de estar permeada por ciertos valores y preferencias que se enmarcan en un concepto limitado de subcultura en el que se cristaliza el proceso de socialización de los adolescentes y en el que estos desarrollan intersubjetivamente aspectos críticos de su identidad personal.

De todas maneras, asumir la importancia que tienen los diferentes condicionamientos materiales y simbólicos a los que se ven expuestos los adolescentes durante sus procesos y espacios de socialización, no significa que las elecciones personales no tengan ningún papel en las decisiones que intervienen al emprender actividades reñidas con la ley. Por el contrario, pone de relieve el carácter contingente y no determinista de la subcultura sobre la conducta de sus integrantes, al que Matza identificó, al proponer su concepto de *deriva*, con la provisión de un conjunto de razones que permite legitimar moralmente o al menos no juzgar negativamente ciertas acciones delictivas. En una realidad social en la que la laxitud de las normas permite el establecimiento de condiciones bajo las cuales el delito puede justificarse, es posible suponer que la autonomía personal es una capacidad particularmente significativa para interpretar los distintos cursos de acción tomados por los jóvenes.

Del mismo modo, en tanto la autonomía implica un ejercicio autorreflexivo mediante evaluaciones fuertes que ponen en juego la concepción de vida de los sujetos, las elecciones que los adolescentes realizan en una situación de deriva conciernen a aspectos subjetivos asociados a la elaboración de la identidad. Si orientar la propia acción obedeciera solamente a condiciones objetivas de socialización, entonces todos los jóvenes que las transitan incurrirían en ellas, lo cual es a todas luces falso. Por otra parte, el hecho de que existan evidencias de que en las carreras delictivas el pico de actividades ilegales se ubica en la adolescencia (Kessler, 2004: 282), permite apoyar tanto la idea de transitoriedad implicada por la noción de *deriva* (Matza, 1964) como la de maleabilidad de la identidad adolescente en formación. Como se señaló anteriormente, Maruna da cuenta de cómo el elemento determinante en el abandono de trayectorias delictivas está relacionado con modificaciones a nivel subjetivo, y en particular con una serie de transformaciones que implican el ejercicio de la autonomía mediante una actividad autorreflexiva (Trajtenberg y Vigna, 2010: 104). Parece razonable suponer que la asociación entre la concentración de acciones ilegales durante la adolescencia y el mayor influjo de los pares en las definiciones subjetivas de los

jóvenes se relaciona estrechamente con los ensayos acerca de la propia identidad inherentes a este período de la vida, así como con una autonomía en formación que es parte del desarrollo de la persona.

El papel de la autonomía es una clave para comprender cómo resuelve efectivamente sus acciones el adolescente cuando está a la deriva entre las referencias convencionales y las de la subcultura de la delincuencia. En la deriva la elección personal existe, y las condiciones en las que se ejerce pueden ser relevantes para comprender las incursiones de los jóvenes en actividades ilegales. Sin embargo, para que esta elección sea propiamente atribuible a un sujeto que es agente, debe darse en un marco de libertad, en el que el sujeto pueda valorar alternativas de vida y tomar decisiones en función de las que valora. Pero como señala Matza, la laxitud del control característica de la deriva no debe ser comprendida como una forma de libertad, ya que solamente propicia una alternancia carente de decisión y de compromiso entre lo convencional y lo ilegal. La libertad, por el contrario, es “[l]a sensación de comandar el propio destino, es la capacidad de formular programas o proyectos, la sensación de ser agente del propio bienestar” (Matza 2014: 74), lo cual no puede ser logrado sin el ejercicio de la autonomía.

3.7 Conclusiones parciales.

Los problemas discutidos en este capítulo permiten reconsiderar algunos de los planteos desarrollados a lo largo del trabajo, y orientan la reflexión a la necesidad de determinar las diferentes maneras en que las condiciones en las que los adolescentes han ido forjando su identidad les permite actuar como agentes. En ese sentido, la teoría del reconocimiento ha favorecido una perspectiva más profunda para discernir el modo en que las experiencias de socialización se relacionan con la estructuración de la identidad del sujeto autónomo, así como del papel que la autonomía y la falta de ella pueden adquirir en la comprensión de las asociaciones de los adolescentes con lo ilegal. Estos avances pueden ordenarse en las siguientes conclusiones:

1. La teoría del reconocimiento de Honneth permite comprender que la importancia de los otros en la formación de la identidad del sujeto no se limita a un papel instrumental, en tanto su capacidad de configurar modelos con los que identificarse, establecer valores o favorecer ciertas alternativas de vida y obstaculizar otras. El papel del otro puede situarse a partir de la concepción de un sujeto que es vulnerable y necesitado, razón por la que encuentra en la interacción con los demás la fuente insustituible para construir su identidad. Por eso el sujeto es capaz de erigirse como tal en la medida en que obtiene de los otros un reconocimiento que le permite el desarrollo de tres autorrelaciones prácticas que dan cuenta de una progresiva comprensión positiva de sí mismo. Por lo tanto, *este proceso de reconocimiento recíproco es una condición para que el sujeto adquiera un carácter autónomo, y por consiguiente para que pueda estar en condiciones de actuar como agente, en el sentido de Sen.*

2. El ejercicio de la autonomía personal, a su vez, implica para el sujeto una actividad autorreflexiva mediante la cual evalúa sus preferencias en función de un plan de vida que orienta sus elecciones. Por otra parte, el concepto de deriva ilumina cómo las características de la subcultura de la delincuencia imprimen un régimen de laxitud normativa en la que los adolescentes son muy permeables a factores contingentes que

influyen al momento de actuar alternativamente dentro de la ley o fuera de ella. Esto permite inferir que *en ese contexto de deriva, disponer de autonomía personal como para realizar evaluaciones fuertes y así actuar como agente, es una capacidad cuya ausencia es relevante para comprender los diversos cursos de acción emprendidos por los adolescentes.*

3. Comprendido desde estos parámetros, las condiciones descritas en los procesos de socialización de los adolescentes no son solamente una muestra de las dificultades que encuentran estos jóvenes para integrarse a la sociedad en cuanto a las limitaciones instrumentales y subjetivas que comporta, expresadas en el plano de los hábitos, las normas y las expectativas. La teoría de Honneth permite comprender algunas de estas condiciones como situaciones de falta de reconocimiento, como ofensas morales. La autonomía, por otra parte, no es una capacidad ya dada en el individuo, sino que éste debe forjarla a partir del reconocimiento recíproco. Por lo tanto, *aquellas condiciones de desarrollo de los adolescentes que pueden ser concebidas como heridas al reconocimiento deben adquirir el significado de factores que impiden al sujeto una comprensión positiva de sí mismo, y por lo tanto como obstáculos en la configuración de su autonomía personal.*

4. En el primer capítulo se explicó que en el encierro los adolescentes están expuestos a una consolidación de la orientación delictiva como alternativa de vida, así como a un tipo de convivencia y referencia a sí mismos en tanto sujetos proclives a reforzar elementos de socialización que no favorecen el incremento de la libertad y de la autonomía que supone una rehabilitación desde el desarrollo humano. A la luz de la perspectiva del reconocimiento, estos condicionamientos socializadores de la privación de libertad representan renovados obstáculos para la elaboración de identidades sostenidas en una autocomprensión positiva y en un proceso autónomo de elaboración. Por otro lado, se ha señalado que la rehabilitación podía concebirse como un conjunto de modificaciones en el plano de la identidad, lo cual solamente es posible en la medida en que el adolescente fuera capaz de realizar evaluaciones fuertes, que comprometieran como sujeto moralmente autónomo. Teniendo en cuenta la teoría de Honneth, esta autonomía depende del desarrollo progresivo de una autorrelación práctica del sujeto, de lo que se deduce que *la rehabilitación podría especificarse como un proceso orientado a generar las condiciones para que el adolescente pueda mejorar la comprensión de sí mismo mediante instancias que le permitan obtener reconocimiento.*

4. LAS HUELLAS DEL MENOSPRECIO.

El deseo de entender el modo en que estos adolescentes se comprenden a sí mismos condujo la investigación al encuentro directo con ellos, y a escuchar su propia voz. Durante horas de pausada conversación, los jóvenes esbozaron respuestas a ciertas preguntas inextricablemente unidas a la definición de sí: “¿quién soy?”, “¿quién puedo ser?”, “¿quién quiero ser?”. Sumergidos en ese ejercicio y disfrutándolo, como suele ocurrir entre adolescentes, fueron compartiendo el relato que hacen de sí mismos y sus reflexiones acerca de su propia identidad. Comprender lo que uno es, no es tarea para realizar en soledad. Como dice Taylor, la identidad se descubre mediante el diálogo con otros, “*en parte abierto, en parte introyectado*” (Taylor, 1994: 81). Por esa razón el diálogo fue revelando respuestas que a lo largo de su vida los adolescentes fueron obteniendo – de forma abierta o introyectada - acerca de quiénes son, quiénes pueden ser y qué desean ser, dejando muchas de ellas expuestas como huellas del menosprecio.

En este capítulo se desarrolla la parte central de la investigación, consistente en el análisis de la información relevada en el encuentro con los adolescentes a partir del marco teórico articulado en los capítulos anteriores. Para contextualizar el abordaje realizado, se repasan en primer término algunas características que presenta la población adolescente privada de libertad en el Uruguay, así como características de su institucionalización en el sistema penal juvenil. Posteriormente, se describen los aspectos centrales de la metodología utilizada, así como del marco institucional en el cual se desarrolló el trabajo de campo. En el resto del capítulo se busca dar cuenta de cómo algunas de las condiciones de socialización de los adolescentes pueden ser descriptas como ofensas morales. Estos hechos, como se vio en el capítulo anterior, adquieren un valor subjetivo determinante en la configuración de la identidad de la persona, como obstáculos para que ésta obtenga una comprensión positiva de sí misma, condición necesaria para que pueda desarrollarse como un individuo autónomo. A lo largo del trabajo se ha argumentado que los adolescentes deben ser considerados como sujetos que aún no han culminado el proceso de configuración de su identidad personal y social, enfatizando la importancia que adquieren para el joven la experimentación de alternativas y de modelos que enriquezcan sus descubrimientos, elecciones y elaboraciones identitarias (Erikson, 1971; Ruiz Alfonso, 2014). Por ello, la propia experiencia de privación de libertad y algunas de las condiciones en las que se lleva adelante, también deberían ser consideradas desde el punto de vista del reconocimiento.

La discusión final del capítulo discurre en torno a la autonomía, un concepto clave en la articulación buscada entre el enfoque de las capacidades y la perspectiva del reconocimiento. La valoración de la incidencia de la negación del reconocimiento sobre la autonomía, y de ésta sobre las posibilidades reales que encuentra el sujeto, en tanto agente, para orientar su vida reflexivamente, será capital para ponderar las posibilidades de una rehabilitación desde la perspectiva del desarrollo humano.

4.1 El trabajo de campo.

4.1.1 ¿Quiénes son los adolescentes privados de libertad?

Como se explicó en la introducción de este trabajo, la referencia a los adolescentes privados de libertad se realiza más allá de las naturales diferencias que pueden

observarse dentro de este conjunto. Está claro que no es lo mismo ser procesado con 13 años o con 17, por rapiña o por homicidio. Sin embargo, es un hecho que la población institucionalizada en Centros de reclusión puede ser comprendida estadísticamente dentro un sector social que se ajusta a muchas de las condiciones de socialización revisadas en este trabajo, fundamentalmente como consecuencia de los fenómenos de selectividad policial y judicial explicados en el primer capítulo (Juanche y Palummo, 2012; Palummo, 2010). En este sentido, la población adolescente intervenida por el sistema penal no es muy diferente a aquella que está más vulnerada en sus derechos (López y Palummo, 2013: 29).

El análisis de la población adolescente privada de libertad, de acuerdo al trabajo del Observatorio del Sistema Judicial realizado a partir de datos relevados en Montevideo, muestra que es preferentemente masculina: el porcentaje promedio de varones ronda en el 90% (López y Palummo, 2013: 16). La mayor parte de ellos proviene de los barrios más pobres de Montevideo, en los que se concentran los mayores índices de pobreza y de indigencia, así como las tasas más altas de desnutrición y retraso del crecimiento según datos del 2005, es decir cuando los adolescentes actuales estaban transitando sus primeros años de vida (Palummo y Tomasinni, 2008: 29). Una mirada de las diversas trayectorias que los jóvenes privados de libertad recorrieron antes de llegar al sistema penal da cuenta de la debilidad de su vínculo con espacios formales de socialización. Al ser intervenidos judicialmente, solamente el 43% de los adolescentes había terminado la escuela primaria, en un país en el que este nivel de escolarización es prácticamente universal. Además, sólo un 2% había terminado el Ciclo Básico de Secundaria - frente a un 69% de la población general menor de 20 años -, ciclo que sin rezago se termina a los 15 años, siendo que el 85% de los privados de libertad tienen entre 15 y 18 años (UNICEF, 2012: 101; De Armas y Retamoso, 2010: 21). El 66% de los jóvenes ni trabajaba ni estudiaba al momento de ingresar al sistema, solamente el 20% estudiaba (UNICEF, 2012: 101), y el rezago educativo en su conjunto afectaba al 74% de los adolescentes (Palummo, 2010: 18). Por otra parte, el 66% de la población adolescente privada de libertad ya ha estado en establecimientos de este tipo, pese a que la función de éstos es aplicar medidas socioeducativas destinadas a permitir un reintegro adecuado a la sociedad (Juanche y Palummo, 2012: 260).

Si bien el interés de la investigación es explorar cualitativamente las vivencias subjetivas de un grupo de adolescentes privados de libertad, no universalizarlas a partir del análisis de unos pocos casos, es importante establecer que ciertas experiencias de socialización referidas en este trabajo son representativas de los contextos estadísticamente asociados a esta población. En ese sentido, las investigaciones de Míguez (2008) aportaron un análisis fundado de diversas condiciones y situaciones características de los sectores más vulnerables de la sociedad, y por lo tanto útiles para demarcar el terreno sobre el cual desarrollar un trabajo interpretativo.

Del mismo modo, la investigación desarrollada por Falero (2012) entre presos adultos uruguayos muestra cómo hay aspectos biográficos que éstos señalan en sus trayectorias de institucionalización que se ajustan a las diferentes condiciones tratadas en este trabajo, complementando la representatividad del tipo de caso tomado para el análisis. El punto de partida de la investigación de Falero es que existe un vínculo inseparable entre las trayectorias delictivas y la experiencia del sujeto en un espacio social determinado, lo que lleva al autor a ordenar el material empírico relevado en entrevistas a más de 30 reclusos en torno a tres categorías: la unidad doméstica, los referentes

barriales y la relación con el trabajo (Falero, 2012: 237). De su investigación surgen referencias claves que son familiares a las presentadas como condiciones de socialización comunes en este trabajo: situaciones de abandono o semi abandono, importantes restricciones como consecuencia de la vulnerabilidad económica, así como una mirada de sí mismo que naturaliza y justifica abusos, abandonos o falta de cuidado de los progenitores. Asimismo se alude a la idea de falta de control sobre el entorno, a la estigmatización resultante de la participación en políticas focalizadas o a la residencia en un barrio pobre, así como a la esquina como territorio marginal de construcción de trayectorias delictivas, mediadas frecuentemente por el ocio y el consumo. Falero, en concordancia con los supuestos asumidos en este trabajo, señala que la importancia de los datos estadísticos relativos a la pobreza o la falta de orientación biográfica no puede comprenderse excluyendo del análisis las prácticas cotidianas y los vínculos familiares (Falero 2012: 223).

4.1.2. La institucionalización de los adolescentes.

En el Uruguay, el SIRPA, órgano desconcentrado dependiente del INAU, tiene la función de ejecutar las medidas socioeducativas dispuestas por el Código de la Niñez y la Adolescencia a aquellos adolescentes que han infringido la ley³. El SIRPA es una respuesta institucional a las necesidades que se siguen del intento del INAU por actualizar su propuesta de acuerdo a los requerimientos del paradigma de la protección integral que el Estado adoptó al ratificar la *Convención sobre los derechos del Niño* en 1990 (INAU, 2013 b), y tiene la misión de “*asegurar el cumplimiento de las sanciones impuestas por la justicia a las y los adolescentes responsables de infracción, reconociéndolos como sujetos de derecho, promoviendo un proceso socioeducativo que favorezca la inserción social en forma responsable*” (INAU, 2013 a:7). De acuerdo a la Memoria Anual 2014 del INAU, el SIRPA dispone de 1309 funcionarios - de los cuales solamente el 5% corresponde a profesionales y a técnicos - 54 centros y proyectos en todo el país para hacer frente a su misión institucional, mediante los que ejecuta las medidas con privación y sin privación de libertad, de forma directa o por convenio con organizaciones no gubernamentales. En ese año el total de adolescentes abarcados por estos proyectos fue de 1346, de los cuales 669 fueron sometidos a medidas con privación de libertad en 27 centros en todo el Uruguay (INAU, 2015: 62).

Buena parte de las medidas de privación de libertad se desarrollan en la Colonia Berro, establecimiento cercano a la ciudad de Suárez, Departamento de Canelones, que reúne nueve de estos centros. Entre éstos figuran tanto hogares con un régimen semi abierto como centros de alta seguridad, en los cuales permanecen internados en promedio anual en torno a los 335 adolescentes, tomando en cuenta datos de los dos últimos años (INAU, 2014: 55; INAU, 2015: 61). En las diferentes inspecciones realizadas en los hogares de la Colonia Berro, han quedado de manifiesto condiciones de vida muy inadecuadas, además de toda clase de vulneración de derechos de los adolescentes, que van desde el hacinamiento al encierro excesivo o a tratos abusivos de los funcionarios (INDDHH, 2014). Muchos de estos problemas se agudizan en tanto existe una alarmante carencia de medidas alternativas al encierro que los Jueces puedan manejar de manera confiable para evitar tomar sanciones privativas de libertad, señaladas por el

³ Las naturaleza y funciones del Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SIRPA) están detalladas en la Ley N° 18.771. *Creación del Instituto de Responsabilidad Penal Adolescente*. Montevideo, 2011.

Código como un último recurso para los jóvenes de entre 13 y 18 años (INAU, 2013 a: 17).

4.1.3 Aspectos metodológicos.

El trabajo de campo se diseñó a partir de la definición del marco teórico desarrollado en los tres primeros capítulos de este trabajo, en el que se ponen en diálogo el enfoque de las capacidades, la sociología del delito y la teoría del reconocimiento. En función de esta articulación, su objetivo fue relevar información empírica que diera cuenta de aspectos de la comprensión que los adolescentes hacen de sí mismos y que ilustran cómo diversas circunstancias de socialización y la propia experiencia de privación de libertad pueden ser comprendidas como ofensas morales en tanto provienen de la negación del reconocimiento debido.

En cuanto a las opciones que orientaron el trabajo de campo, en primer lugar, debe señalarse el carácter exploratorio de la aproximación realizada al material empírico. Sin establecer pretensiones de representatividad, la búsqueda está orientada por criterios cualitativos en función de algunos atributos de los sujetos y su contexto que son relevantes teóricamente, tales como su capacidad de representar el modo de autocomprensión de los jóvenes. En este sentido, se busca que los resultados de esta estrategia exploratoria desarrollada aporten mayor plausibilidad al marco interpretativo.

En consecuencia, se eligió un enfoque cualitativo que deliberadamente pretende desentrañar desde el diálogo las representaciones de los adolescentes sobre sus propias vivencias, buscando acceder al mundo subjetivo en el que cobran significado los procesos de construcción de su identidad. En la medida en que el carácter relevante de la información proporcionada por las narraciones realizadas por los adolescentes es, justamente, que están articuladas desde su subjetividad, y por ello dan cuenta de una manera de verse a sí mismos, la comprensión del material implicó una tarea interpretativa que permite inferir la experimentación de ofensas morales como consecuencia de la negación del reconocimiento.

En función de estas opciones metodológicas, se desarrollaron dos modalidades de conversación cualitativa que favorecieran un clima de encuentro de confianza y de reflexión. Por un lado, mediante un espacio semanal de *taller de filosofía*, cuyo objetivo fue promover la reflexión y el intercambio con y entre los adolescentes. La reflexión se propuso en torno a algunas cuestiones cuya definición es central en una concepción del bien y en una planificación de vida, tales como el amor, la felicidad, el sentido de la vida, la justicia y la identidad. Por otro, instancias de profundización mediante *entrevistas personales desestructuradas*, con preguntas abiertas o semiestructuradas, en las que se buscó profundizar en algunos de los aspectos surgidos en los espacios de taller, y acceder al relato que los adolescentes hacen de sí mismos, de pasajes y experiencias de su vida, así como a sus reflexiones y evaluaciones acerca de ellas. Los encuentros de filosofía, realizados con dos grupos de cuatro y tres adolescentes respectivamente, y con una duración de 90 minutos, se llevaron adelante semanalmente durante dos meses. Los encuentros personales fueron pactados con cada adolescente a partir de la tercera semana de trabajo grupal, una vez establecido un vínculo que los hiciera posibles. Excepto un caso, en el que no se logró realizar la entrevista por razones de funcionamiento del propio Hogar, cada uno de los adolescentes participó de ellas con mucha motivación y hasta agotar esa instancia de conversación.

El material registrado en los encuentros, desgrabado y transcripto permitió ordenar la observación en torno a los siguientes ejes:

1. Relatos de experiencias de negación de reconocimiento.
2. Ejercicio de la autonomía mediante evaluaciones débiles y evaluaciones fuertes.
3. Puesta en juego o referencia a las capacidades centrales definidas en lista de Nussbaum (Anexo: II)
4. Integración de reflexiones realizadas en los espacios de diálogo al discurso sobre sí mismos.
5. Emociones producidas durante el diálogo y su efecto sobre la narración de sí mismos.

De cada encuentro quedó registrado el diálogo así como buena parte de las conversaciones e interacciones informales. Este material, desgrabado y transcripto semanalmente, permitió seleccionar personalmente las intervenciones de cada joven y entregárselas. De este modo los adolescentes las fueron incorporando a un cuaderno personal de modo de mantener la continuidad de la reflexión del taller y de poder releer lo que ellos mismos fueron pensando, expresando y progresando durante el mismo. Una de las claves de los espacios de taller fue acercar a los adolescentes una devolución permanente de su participación y del valor de la misma, así como reconocer los cambios producidos a partir de ellos.⁴

Los encuentros descriptos fueron desarrollados entre los meses de mayo y julio de 2014, en el Hogar Sarandí de la Colonia Berro. En este Hogar, catalogado como un centro de un nivel de seguridad alto, en el mencionado período estaban internados en un régimen cerrado de privación de libertad 35 adolescentes varones, la mayoría de entre 15 y 18 años. Algunas características del Hogar son relevantes para enmarcar el trabajo realizado allí: en primer lugar, los adolescentes internados en Sarandí son "primarios", es decir que es la primera vez que cumplen una condena de privación de libertad por una infracción. Esto busca evitar que los jóvenes que hacen su primera incursión en estos Centros consoliden ciertos aprendizajes típicos de la subcultura a través de la convivencia de otros con más trayectoria en la vida delictiva (Míguez, 2008). Por la misma razón no se favorece el uso de la terminología paralela que los chicos traen de su experiencia en la calle o que han adquirido durante su prolongada estadía en el Centro de Diagnóstico y Derivación⁵. Tampoco se admiten algunas prácticas frecuentes en los centros de privación de libertad, tales como la negociación de la comida o el juego de cartas a pagar con la propia vestimenta.

En segundo lugar, y tal como lo ratifican inspecciones realizadas poco antes (INDDHH, 2014: 46), la dirección del Centro pone énfasis en generar un clima de cierta calidad en la convivencia y los hábitos, siendo claro con las normas y criterios. En este sentido, los jóvenes deben participar en determinada cantidad de talleres y mantener actividades escolares dentro del Hogar, ya que se busca restringir la estadía dentro de las celdas al tiempo mínimo indispensable. Las faltas disciplinarias son observadas en una primera instancia pero su repetición es penalizada con la derivación a otro Centro. En el Hogar se desarrollan algunos talleres de oficios, se trabaja una huerta, y una organización no gubernamental (ONG) denominada *Procul* realiza talleres diversos, fundamentalmente

⁴ En los Anexos podrá encontrarse más detallada la propuesta y metodología de talleres y entrevistas.

⁵ En el Centros de Diagnóstico y Derivación (CEDD) se realiza la primera evaluación del adolescente que ingresa al Sistema, a partir de la cual se le deriva a algún Centro en particular.

relacionados con la exploración y expresión artística y cultural.⁶ Entre ellos, funcionando en proyectos conjuntos con otros Hogares, hay talleres de música, teatro, radio. En el marco del trabajo de esta organización, y en acuerdo con la dirección del Hogar, es que se llevan adelante los diferentes espacios de entrevista y reflexión con los jóvenes que sentaron la base de la investigación de campo.

El trabajo de campo se realizó íntegramente con adolescentes varones, fundamentalmente en función de la posibilidad de disponer de acceso a esta población. Si bien los varones conforman la mayoría abrumadora de los adolescentes privados de libertad (López y Palummo, 2013: 16), el análisis de la población privada de libertad debe estar especialmente atento a la cuestión de género, en la medida en que las adolescentes mujeres recluidas constituyen un grupo especialmente vulnerable. El sistema uruguayo, pensado para hombres, no contempla las necesidades específicas de las mujeres sometiéndolas por ello a una doble vulneración de sus derechos (Juanche, 2012: 12). Los siete adolescentes con los que se trabajó fueron convocados en acuerdo con las tutoras de la ONG en el marco de cuyas actividades se realizó la actividad, y en función de algunos criterios muy básicos: que manifestaran interés en un espacio de este tipo, que estuvieran en condiciones de trabajar sistemáticamente, que contaran con ciertas condiciones mínimas para la reflexión y el intercambio y cuya edad estuviera en el entorno de los 18 años, como forma de tender a niveles de maduración relativamente semejantes.

La comodidad manifestada por los jóvenes en los espacios de encuentro, así como la forma de trabajo adoptada, propiciaron el establecimiento de vínculos favorables a la expresión y la profundización en los aspectos buscados. Los frutos de ese diálogo se presentan a continuación.

4.2 Las huellas del menosprecio.

4.2.1 La autoconfianza deteriorada.

La primera autorrelación práctica que el sujeto desarrolla es la de la autoconfianza, obtenida a partir de la experimentación del amor como forma de reconocimiento, de la dedicación emocional mediante la cual logra comprenderse a sí mismo como un sujeto de necesidades legítimas y valiosas. Esta esfera de reconocimiento, como se ha señalado, precede a las otras no solamente desde el punto de vista de su conformación sino también porque es condición de su desarrollo: sin ella no es posible que un sujeto pueda confiar en la legitimidad ni en el valor de sus proyectos de autorrealización (Fascioli, 2011 b: 62). Es por esta razón que las situaciones de ofensa moral que pueden ser interpretadas como una lesión de esta autorrelación cobran particular importancia; un sujeto que ha experimentado, en la falta de las formas más primarias del amor, el menosprecio de sus necesidades psíquicas y físicas, encuentra los mayores obstáculos para comprenderse a sí mismo como un ser valioso, y por ello para desarrollar la confianza en el valor de sus propios proyectos y necesidades. De acuerdo al punto de vista de Honneth, esta lesión de la autoconfianza puede retratarse típicamente en el maltrato físico y la incapacidad de disponer con seguridad del propio cuerpo.

⁶ En los anexos pueden encontrarse pasajes que describen algunos otros aspectos de la vida en el Hogar.

La *falta de garantía de supervivencia* que Míguez describía como una consecuencia del tipo de vínculo que muchos de los padres de estos adolescentes generaban con ellos en su primera infancia es una expresión de este tipo de menosprecio. En algunos casos, se trata simplemente de la ausencia de los adultos, o de diferentes formas de abandono, pero en ambas circunstancias, finalmente, de una falta de reconocimiento.

Nicolás - *Yo corte me mudaba porque mi madre se iba a trabajar a otro lado, viste. Pero yo no me mudaba con ella. Corte mi madre me llevaba para los otros Departamentos pero me tiraba por ahí, como quien dice. Corte con señoras que me cuidaban y eso, viste. Yo hace poco que vivo con mi madre. (...) Tá, y después los novios de mi madre... mi madre pensaba más en los novios que en mí, ¿sacás? Corte, no sé... ella criaba mis otros hermanos, a mi hermana chica por ejemplo la crió ella como quien dice. Y mis otros hermanos siempre estuvieron con mi madre. Yo no, yo nunca estuve con mi madre cuando era chico.*

E - *¿Trabajaba mucho?*

Nicolás - *Y supuestamente, ella dice que sí. Y que como trabajaba no me podía cuidar. Pero mis otros hermanos vivían con ella. [...]*

E - *¿Alguna vez te pusiste a pensar por qué pasó eso?*

N - *A veces me pongo a pensar pero corte que... no sé, ¿sabías? Yo cuando era chico pensaba que no me querían. Firme. (...) Corte, se iban a algún lado y llevaban a mis hermanos y a mi no. Y mi madre vivía a un par de cuadras de la casa de la señora donde yo vivía. Y corte nunca se acordaba mío, como quien dice. Yo ni me tocaba, igual... Claro, si yo estaba bien con la señora que estaba. Claro, me hubiese quedado con ella, ¿sabés qué?, no estaría acá ni nada. (Anexos: LIII)*

En el caso de Joaquín, la experiencia de menosprecio es relatada como un rechazo que ni siquiera es descrito como tal, sino más bien como una indiferencia quizás aún más significativa:

Yo a mi padre, de chiquito, una vez lo fuimos a ver con mi hermana y... y como que no le importó, ¿entendés? Tá, y ahí nunca más lo vi, ni nada. Y esas cosas viste que también te afectan. Ahora tá, yo ya estoy grande... si no le importó, es él que se perdió de conocerme y eso. De conocerme mejor, porque conocerme me conoce. Mi madre siempre fue mi madre y mi padre, hizo de los dos. Con todo, tengo una banda de hermanos y nunca nos dejó tirados mi madre... (Anexos: L)

En otras ocasiones, como señala Míguez (2008: 88) aún cuando el vínculo puede adoptar algunas de las manifestaciones del afecto, no necesariamente logra transformarse en cuidado. Por ejemplo, Fabrizio cuenta cómo teniendo él ocho años y viviendo con su madre, a quien se refiere siempre con afecto, un día “*un tipo que conocía del barrio*” lo invita a trabajar al Mercado Modelo para cargar camiones.

Me escapé. Mi madre me preguntó adónde yo estaba... yo había ido con plata, porque te pagaban en el día, agarra y me preguntó de dónde había sacado plata, y agarré y la llevé a la casa del loco ese que vivía ahí cerca de casa. Le dijo que yo me había puesto a trabajar en el Mercado Modelo y eso. Mi madre lo único que me pedía era que tuviera cuidado, que no hablara con gente que no conocía. (Anexos: XLVIII)

Más allá de que la reacción materna pueda ser comprendida como una expresión de impotencia ante una realidad llena de necesidades, lo que se desea destacar es el significado que su falta de preocupación tiene en términos de reconocimiento de las necesidades del niño, sin duda incompatibles con el tipo de tarea que se le encomienda.

En su narración, la madre *le pide a él* que se cuide, y es *lo único* que le pide, como condición para ceder, sin mayor dificultad, de modo de que pueda hacerse cargo de una tarea de alta exposición física incluso para un adulto. Esto deja entrever la manera en la que Fabrizio se comprende a sí mismo en el relato, aún pasados diez años del hecho, como un niño que debía trabajar – en una situación de explotación, de hecho – y por lo tanto manteniendo fuera de la reflexión el valor de sus propias necesidades.

En un contexto diferente, y en medio de una adolescencia que lo encuentra de nuevo con su madre luego de muchos años de una situación de abandono intermitente, Nicolás relata su consumo de pasta base asociándolo con la frustración surgida de ese vínculo tan conflictivo.

Nicolás - *Mirá yo me quemaba con mi madre y me iba a la mierda a fumar pasta. Siempre. Era quemarme con mi madre y le decía “¡no vengo más!” y me iba a fumar pasta. Y en dos o tres días no volvía. Me quedaba por ahí a fumar pasta.*

E – *¿Y tu madre te buscaba?*

Nicolás -*No sé si me buscaba. Por lo menos no me enteraba. Mi hermano más grande me buscaba. (Anexos: LIV)*

Como queda claro en este caso, lo central es la experiencia de sentirse reconocido, mediante un acto de cuidado y de amor, en el valor de las propias necesidades. Por eso lo central del conflicto experimentado no es el hecho de no ser buscado por la madre, sino el de no tener la seguridad de saberse buscado por ella.

La falta de cuidado, de dedicación amorosa a los hijos, finalmente adopta la forma de incapacidad para orientar la vida de los chicos hacia formas de integración. En la continuación del relato, Nicolás lo presenta de modo elocuente:

E - *¿Y te encontraba?*

Nicolás -*Y de vez en cuando sí. Porque sabía donde yo paraba. Pero yo me quemaba⁷ con mi madre y por eso me iba. Porque hay veces que me decía las cosas bien y yo no le daba bola. Me decía “¡Ay, que ya te estás drogando, que esto y que lo otro!” Y yo: “¡No me atomicés la cabeza!” , no sé qué. Y ya arrancaba y me iba. Y me hacía quemar, y me decía “porque vos no valorás nada, el sacrificio que yo hago por vos” y esto que lo otro, y la puteaba yo “¿qué sacrificio? ¡Si a mí nunca me tuviste, nunca me enseñaste nada vos! ¿‘Sacrificio’, me decís? ¿Porque ahora yo vivo contigo hace un par de años me decís ‘sacrificio’ ”? Y ya mi madre se quedaba mal, y yo me iba a la mierda. Yo no le reprocho eso a mi madre igual. Ta, pero igual es mi madre, y por mi madre doy la vida igual. ¿O no? (Anexos: LIV)*

La dificultad para orientar la vida del hijo es expuesta con toda claridad en la recriminación de no haberle enseñado nada, ni siquiera a dar valor a las cosas. Comprendida como una falta de reconocimiento que deviene de la prescindencia de vínculos de cuidado, se potencia en la expresión “*nunca me tuviste*”, si se tiene en cuenta el núcleo del que surge este patrón de reconocimiento, dado en la relación emocional simbiótica del niño con la madre. Por si fuera poco, el relato también logra expresar otra fuente de frustración para estos adolescentes, que radica en el trasfondo de valores compartido con la cultura hegemónica que, como se señaló en el segundo capítulo, rige las evaluaciones acerca del prototipo de madre y del rol de la familia

⁷ “Quemarse”, utilizado por los adolescentes como sinónimo de “enojarse”.

(Míguez, 2008: 91), frustración cuya evasión puede ser propuesta como hipótesis para explicar el cierre de la frase en el cual, incongruentemente, la figura de la madre es rehabilitada hasta el paroxismo.

La dificultad para asumir un rol de adulto referente, garante de la supervivencia y orientador de la biografía puede ser vista como una fuente de ofensas morales en el desarrollo que los niños y adolescentes hacen de su autoconfianza, ya que obstaculiza sus posibilidades de comprenderse a sí mismos como sujetos con necesidades valiosas. Una alternativa a esta actitud de prescindencia, también consignada por Míguez, es la *acción destemplada del adulto* al intentar ejercer una función educativa o modeladora. Las palabras de Nicolás, al ser consultado acerca de los adultos importantes en su vida, permiten comprender este papel desde el punto de vista de la imagen de sí mismo que él va logrando.

Mi padrastro era bueno conmigo. Se zarpaba con mi madre a veces, pero era bueno conmigo, y aparte nos cuidaba, nos daba cada paliza... Pero corte nos cuidaba porque no quería que anduviéramos en la calle ni nada, viste. Y claro, yo me empecé a drogar y todo cuando mi madre se separó de mi padrastro. Y ahí me empecé a drogar. Claro porque corte mi padrastro no nos dejaba salir ni a la esquina, ¿sacás? Si llegaba a salir a la casa de los gurises como salíamos antes o como salgo ahora, nos picaba. A mí me picaba desde el vamos. Me daba tremenda paliza. Y tá, mi madre corte trabajaba de noche, y tá yo hacía lo que quería. Salía a la calle, me drogaba, robaba, todo. Y mi madre ni se enteraba. Y si se enteraba corte no sé, o se hacía la boluda... (Anexos: LVI)

La alternativa a la acción inoperante de la madre, es la violencia ejercida del padrastro; frente a la falta de registro de la madre de lo que su propio hijo hace o le pasa, la reacción del hombre de la casa es eficiente y ordena, de forma emocionalmente incongruente con los hábitos requeridos para la integración social, y mediante la apelación al castigo corporal. La “*tremenda paliza*”, el cómo “*nos picaba*” son acciones evocadas como actos de *cuidado*, y contrapuestas con la indolencia materna. Desde el punto de vista del reconocimiento, el maltrato físico relatado como una acción de cuidado da cuenta de una comprensión de sí mismo que ha incorporado la violencia y el castigo corporal como algo natural y justificado, y por lo tanto de una autorrelación dañada que deja de lado el propio valor, cifrado en el cuerpo.

El ingreso a la adolescencia trae consigo la apertura a nuevos círculos de socialización, en los cuales los jóvenes pueden interactuar con otros sujetos que resultan significativos para conformar su nuevo lugar social. Sin embargo, y como ya se ha señalado, es frecuente que en los contextos estudiados este momento de la vida sea también para muchos jóvenes el tiempo de la desafiliación de la escuela, y para algunos también del hogar. Cuando este proceso se profundiza, como es el caso de muchos de los adolescentes que están privados de libertad, la vida en estos nuevos escenarios puede ser comprendida como la inserción progresiva en redes alternativas de interdependencia, sujeta a una serie de códigos y normas que permiten a los chicos, ahora fuera del marco de contención y de provisión de identidad de la escuela y del hogar, recomponer los sentidos requeridos para el funcionamiento de la vida diaria y la proyección al futuro. Más adelante se tratará específicamente el modo en qué esta inserción, así como el emprendimiento de actividades frecuentemente asociadas a ella, puede ser comprendida como una búsqueda de reconocimiento de la propia identidad. Por el momento bastará consignar cómo estas redes alternativas ponen en juego prácticas – la vida a la

intemperie, el uso de la violencia, la adicción a las drogas, el robo ocasional, etc. - cuya consolidación implica una *exposición al sufrimiento corporal* significativa desde este estadio de reconocimiento. En la reconstrucción que hace Sebastián de sus inicios como consumidor de pasta base, puede percibirse cómo este proceso paulatino de inserción en una nueva red de interdependencia se da simultáneamente con la desafiliación familiar, y se materializa en un estado de progresivo deterioro y abandono corporales, así como en una referencia al uso de la violencia corporal como un recurso para satisfacer las necesidades cotidianas.

Sebastián - *Yo empecé a consumir pasta base a los doce años, a los doce, a los trece. Era chico, sí. Y ta, me colgué a fumar pero zarpado, andaba todo latero, todo descalzo en pleno invierno, en la boca, así todo re latero. [...] No iba nunca a mi casa. Dormía por ahí, en los achiques, en los montes, donde raye. En la casa de los compañeros. Hasta que llegó un límite en que no iba a los cumpleaños de mi tía. Estaba en la esquina de la casa de mi tía fumando, porque en la esquina de la casa de mi tía queda la boca. Y yo paraba en la esquina de la boca, achicando a los locos, los decomisaba, todo.*

E - *Los decomisabas...*

Sebastián - *Claro, pa' sacarles las drogas. Porque a veces no tenía plata o algo, o no salía a robar, o no trabajaba o algo y tá, los decomisaba.*

E - *Los decomisaba significa que a la fuerza les sacabas la droga...*

Sebastián - *¡Claro! Y después los cruzaba y no me decían nada... 'tá, ¿cómo es? Y mi tía, mi padre, mi novia, me veían ahí en la esquina todo descalzo, de chanquetas, todo mal vestido, todo peludo, barbudo. (Anexos: LX)*

El consumo de drogas y los procesos de adicción creciente, una de las claves que frecuentemente puede encontrarse en las biografías de estos chicos, implica en sus etapas más desarrolladas un deterioro físico y afectivo importante. La evocación de esos días produce referencias al propio cuerpo con cierto extrañamiento, y en la descripción de su estado de abandono se refleja no sólo el sufrimiento de un estado de vida sino la conciencia de la propia degradación:

Nilson - *Estaba todo flaco, todo así... "¡no! ¿qué estoy haciendo?"*

Sebastián - *A mi me pasó eso...*

Nilson - *Porque estaba todo chupado...*

E - *Te diste cuenta vos...*

Sebastián - *... cuando te mirás. Yo tengo unas fotos ahí, ¿viste las fotos que traje, de cuando estaba todo latero? Estaba re flaco, 'tá no las voy a mostrar porque no me gusta. Estaba todo flaco así, miro pa' atrás y digo: "¡mirá cómo estaba!... No puede ser..."*

E - *¿Eso fue hace mucho tiempo?*

Sebastián - *Hace como un año, dos años. Y es feo eso, vos te mirás al espejo, o te acostás y te empezás a ver las costillas, todo flaco, todo cualquier cosa. (Anexos: XIII)*

Desde una posición reflexiva, también Joaquín da cuenta de la autocomprensión tan deteriorada propia de aquellos días, al punto de que lo narra poniendo en palabras el supuesto deseo de hacerse mal a sí mismo, así como racionalizando el deseo de impedir dejarse *ver* - dejarse reconocer - por quienes lo quieren. Para ello es capaz de tomar distancia de sus acciones y de asumir - al menos implícitamente - una posición con respecto a sus propias preferencias, estableciendo el tipo de acto autorreflexivo señalado por Frankfurt (2006) como un deseo de segundo orden, aspecto desarrollado en el capítulo anterior.

Joaquín – *Yo dije “me quiero hacer daño yo, no quiero que nadie me vea mal ni en malas condiciones ni nada”. Porque eso te hace un cambio físico y todo. Quedás más flaco, ya no comés... montones de cosas. Y estuve tiempo sin ver a mi madre.*

E - *¿Dónde te quedabas?*

Joaquín – *Me quedaba en la casa de un amigo. A veces ni dormía, estaba tres o cuatro días sin dormir. Andaba de arriba pa’ abajo, por efecto de la droga. No te da sueño, nada. Estás rígido. Seguro... estás bien, no te da sueño, con la pasta base no te da sueño. Podés estar una semana sin dormir igual. Sin pestañar ni siquiera. Pero todo eso te hace mal... te hace mierda. (Anexos: L)*

La organización en torno al consumo de drogas no solamente produce, en el progresivo abandono y en el daño corporal, la dificultad para obtener el reconocimiento de las propias necesidades físicas, sino también la pérdida de los afectos más elementales que con sus limitaciones sostenían en la etapa infantil⁸. Los testimonios de Sebastián y de Nicolás, como el de Joaquín, aluden también a esta pérdida:

Está de menos eso, drogarse, ¿sabías? Por eso nunca más. Igual el haber caído acá me ayudó zarpado. Porque si no hubiese pensado en todo eso, quizás.... Antes yo no quería ni a mi familia, a nadie quería. Está de menos. Te aparta de todo. Ahora me siento que estoy bien. Que puedo estar bien en la calle⁹. (Sebastián) (Anexos: LXI)

- * -

Nicolás – *Hasta la familia se fuman, sabés qué. Llevan a la madre cargada en el hombro hasta la boca. No descansés¹⁰. Y te digo porque yo fumaba. Igual nunca vendí nada de mi familia y nada de esas cosas, pero...*

E - *¿Y cómo terminaste con esa etapa?*

Nicolás – *Terminé arruinado. Corte ya a mi vieja sabés qué, no le daba ni bola a mi madre, mi familia me importaba nada, no me importaba mi familia como quien dice. Iba a mi casa y todo, pero iba, me acostaba a dormir, al otro día me levantaba a las siete de la tarde y ya estaba fumando de vuelta. Así era todos los días.*

E - *¿Y cómo dejaste de hacer eso?*

Nicolás – *Porque caí en cana. Pero igual ahora ya no fumo más. (Anexos: XXVIII)*

Ambas reflexiones, asimismo, ponen de relieve el grado de vulnerabilidad y desprotección de la vida de la calle, al punto de manifestar explícitamente la ventaja de estar encerrado. La privación de libertad al menos les permite un mejor funcionamiento, en la medida en que los mantiene sin consumir y no los expone a las fuentes de venta. Joaquín, quien también dejó de consumir al caer preso, tiene claro que no necesariamente significa haber superado el problema.

Joaquín- *Pero viste que no es lo mismo. No es lo mismo estar acá adentro que estar afuera. Acá mal o bien no tenés acceso a la drogas. Acá es más fácil, yo hace nueve meses que no consumo drogas, pero porque no hay una boca de pasta base, ¿me entendés? Cuando yo salga para la calle va a ser diferente. Me siento muy fuerte. Va a ser difícil, va a ser todo como un... ¿cómo es? ...*

⁸ La negación de reconocimiento en la esfera del amor conduce a la degradación de la confianza en sí mismo la que, en las nuevas formas de exposición desplegadas por el adolescente, se manifiesta en el abandono físico ocasionado por el consumo de drogas. Al mismo tiempo, este deterioro lo aleja de las fuentes de reconocimiento en la esfera del amor, consolidando un círculo en el que la lesión de la autorreferencia práctica se potencia.

⁹ “Estar en la calle” significa “estar libre”, no estar privado de libertad. Una expresión muy elocuente.

¹⁰ “Descansar” significa “molestar, bromear”.

E - ... desafío...

Joaquín - ...sí, va a ser un gran desafío. Sí, porque las tentaciones. Yo sé que van a haber oportunidades que se me van a presentar. Situaciones como para volver a eso. Nomás donde vea a uno que está consumiendo, que vaya pasando por la calle nomás... más en el lugar que yo vivo. (Anexos: LII)

Estas observaciones testimonian el grado de vulnerabilidad objetivo que estos adolescentes padecen en la calle, así como también la poca fortaleza subjetiva frente a algunas de las dificultades. Incluso haciendo un relato reflexivo y ponderado de lo perjudicial de esa etapa de consumo, sus propias palabras denotan una construcción de sí mismos que refleja muy poca confianza en sus posibilidades. Esto no debería sorprender en un contexto en el cual la *falta de control sobre el entorno* es muy significativa, y en el cual los adolescentes han experimentado y naturalizado una versión muy degradada del valor de sus propias necesidades.

Tanto la exposición a la violencia como al sufrimiento físico no solamente se padecen sino que se naturalizan; esto lleva a que los adolescentes generen expectativas acerca de lo que es normal, acerca de lo que les corresponde, a configurar “*estándares de calidad de su propia vida*” (Fascioli, 2011: 54) en los que no se ven reflejadas sus propias necesidades, y en los que por lo tanto se entorpece la obtención de reconocimiento. Algunos de estos matices ya han sido discutidos, por ejemplo, al mostrar la falta de cuidado o el maltrato por parte de los adultos hacia los jóvenes, así como el tipo de tareas encomendadas a los niños. Fabricio, quien cuenta haber trabajado cargando camiones a los ocho años, continúa con su historia laboral a partir de los doce, reflejando el mismo tipo de naturalización del trabajo infantil:

Fabrizio – *Cuando nos mudamos para ahí, a la Gruta de Lourdes, al tiempo, se mudó un tipo que era del Borro. Y trabajaba por allá por las estancias. Y agarró y habló con mi madre a ver si a mí me gustaría ir a trabajar, y me fui pa’ allá. Para intentar, porque nunca había agarrado una tijera en mi vida.*

E – *Vos ibas todos los días hasta allá...*

Fabrizio – *Claro, salía a las cinco y media de la mañana. Iba en bicicleta o en el ómnibus. Nunca había agarrado una tijera en mi vida de cortar uvas. El primer día me había cortado los dedos. Al tiempo, pasaron dos meses, y andaba rápido pa’ cortar las uvas, cortaba las uvas rapidito, y agarré y me fui acostumbrando, acostumbrando, y llegó un día que me di cuenta que no me estaba gustando mucho la uva. Era muy cansativo (sic). Tenías que cargar los cajones y después sacarlos pa’ afuera. Y no me servía. Porque además te pagaban 8 pesos por cajón. No era ganancia eso. Qué sacaría... 20 ó 30 cajones así de las siete de la mañana hasta el mediodía. Y después tenías que seguir trabajando. Parabas media hora nomás. Doce y media tenías que trabajar de vuelta. No me servía, era muy cansativo. Entonces agarré y me fui. (Anexos: XLVIII)*

La percepción que los propios jóvenes manifiestan acerca de su entorno y de lo que puede esperarse de él permite apreciar diferentes grados de naturalización de la violencia, ya en los círculos más primarios de la socialización y de forma creciente en espacios más distantes de la vida familiar. La naturalización de la violencia no es un fenómeno homogéneo, sino que responde a las diversas realidades y relaciones que los sujetos establecen en la sociedad. En este sentido, no solamente obedece al desempeño o subjetividad de los individuos, sino que debe comprenderse en contextos de sociabilidad específicos (Di Leo, 2013: 130). Desde esta perspectiva se escuchan las referencias al uso de la violencia física como una realidad cercana, así como los

frecuentes relatos en los que ésta aparece como un recurso tácitamente aceptado como medio de sustitución del diálogo o de la persuasión, así como un componente que se incorpora a la vida diaria con cierta familiaridad.

Joaquín – Y claro, obvio. Siempre tuve. Siempre tuve arma. Además en mi casa, mi hermano, que siempre estuvo metido en eso, tenía un par de líos ahí, y tenía un arma. Yo sabía dónde la encanutaba. Mi madre no sabía. Pero estaba dentro de mi casa el fierro. Nunca me asustó igual agarrar un arma. Cuando la tuve que usar, la usé, por problemas y eso. Tuve un problema ahí en el barrio mismo, también. Con un traficante.

E - ¿Y se resolvió a los tiros?

Joaquín – Sí. Todavía le pegaron un tiro a mi hermano en la pata y todo. Yo me metí porque... No era ni problema mío, era problema de mi hermano. El traficante lo iba a matar y... tá lo agarramos a tiros, y al final él se llevó un tiro en la pata. Si no lo agarraba a tiros, lo iba a terminar matando. Era la vida de él o la de mi hermano. Yo preferí la vida de mi hermano antes que la de un traficante. No me pulsó, en ese momento no me pulsó. Además probé muchas veces con un arma. ¡Cuando tuve que atracar sabés cuántas veces! Por eso te digo... (Anexos: LI)

La naturalización de la posesión y el uso de un arma hace que Nicolás ni siquiera lo considere como un elemento que determina que un robo sea violento.

E - ¿Y en esos tiempos los robos en los que participabas eran violentos?

Nicolás – No, nunca fui de robar violento así...

E – Me refiero a con confrontación, armas...

Nicolás – ¡Claro! Igual cuando recién empecé a robar corte yo hacía campana afuera. Y después cuando ya me dieron el primer fierro ya quise ir. (Anexos: LVII)

Las frecuentes interacciones con la policía también son integradas a la vida cotidiana en la calle como propiedades normales del entorno, y en muchas ocasiones se perciben como circunstancias en las que el propio cuerpo queda a disponibilidad de la autoridad, como parte de un vínculo de hostilidad recíproca e irreductible.

Está bravo allá, está más bravo que antes. La Policía, todo. Te agarran ahí medio flotando y sabés qué... medio en el aire que estás bobeando y te llevan por cualquier cosa. (Bruno) (Anexos: XLII)

En otras ocasiones, por supuesto, el vínculo con la policía se da a partir de la respuesta que ésta da a situaciones en las que los adolescentes presuntamente han cometido infracciones, y en las cuales diferentes formas de maltrato o de aplicación de violencia corporal se dan por sentadas. En estas conversaciones la policía, los fiscales y los jueces son referidos en conjunto como “los antichorros”, adoptando simbólicamente una unidad, un *otro* contra el cual se van definiendo los lugares sociales de los adolescentes.

E – De todos esos que mencionaste [“los antichorros”], ¿cuáles son los que te gustan menos? ¿La republicana?

Nicolás – No... A mi los que me gustan menos son los jueces y los fiscales.

E - ¿Esos te gustan menos que la republicana, todavía?

Nicolás – Sí, sí. Prefiero que me pegue la republicana antes de que me agarre un juez o una fiscal, ¿sabés qué? [los otros aprueban con una risita apenas perceptible]

¿O no? Pa’ mí, ¿no? No sé la opinión de los gurises.

Bruno – Más que te peguen y te dejen un poco marcado y después te larguen...

Nicolás – El juez no te pega, la fiscal tampoco...

Damián - ... *pero te achuran...*
Nicolás - ... *te achuran, te encajan un año, un año y pico.*
Damián - *Lo mínimo.*
Nicolás - *Pero te agarran la republicana o la Geo y te arriman la ropa al cuerpo.*
Pero en una semana se te va, estás como nuevo, estás pa' otra. Pa' dos o tres más.
[nos reímos]. *Claro, y si es esa... (Anexos: XXXV)*

Más allá de lo razonable que puede resultar preferir interactuar con la policía antes que ser sometido a las instancias del proceso con el Poder Judicial, lo interesante del diálogo es cómo se da por sentado de forma natural, como parte de un juego que corresponde a lo que se es, que ese *otro* va a actuar por fuera de las garantías que tiene cualquier otro ciudadano, por ejemplo sometiendo el cuerpo del adolescente a una golpiza en la comisaría. Si bien esta autocomprensión como un individuo con menos derechos se vincula directamente con el autorrespeto del sujeto, desde el punto de vista del desarrollo de las autorreferencias es importante establecer un momento previo que alude a la lesión de la autoconfianza supuesta en la naturalización del sufrimiento del maltrato corporal, representada tan gráficamente en las marcas de los golpes sobre la propia piel.

En sus diversas manifestaciones, la violencia implica un tipo de relacionamiento que impide la obtención intersubjetiva del reconocimiento, ya que “...*tiende a generar la reducción de seres humanos a la condición de objetos, es decir, se les niega la condición de sujetos, volviéndolos dependientes, sin autonomía y, en el extremo, las condiciones mínimas de existencia*” (Di Leo, 2013: 128). Esta es la característica fundamental que subjetivamente adoptan las lesiones de la autoconfianza. No se trata del dolor físico sino de “... *su asociación con el sentimiento de estar indefenso frente a la voluntad de otro sujeto (...); por ello, la consecuencia, acompañada de una especie de vergüenza social, es la pérdida de confianza en sí mismo y en el mundo que se extiende hasta las capas corporales del trato práctico con otros sujetos.*” (Honneth, 1997: 162).

Por ejemplo, en otras situaciones que no representan sufrimiento físico, sin embargo se establecen interacciones que niegan el reconocimiento del otro abordándolo como un objeto. Sebastián narra las circunstancias a partir de las cuales descubre su condición de padre como el comienzo de una etapa de desconcierto y sufrimiento, y como un hecho en el que de alguna manera es forzado o al menos inducido a actuar sin mayor consideración de sus deseos.

E - Y entre medio de esto, fuiste papá... eras un pibe...
Sebastián - Sí. A los catorce.
E - Catorce años...
Sebastián - A los trece empecé a consumir.
E - Y tenías idea ahí, vos... ¿o apareció de la nada el niño?
Sebastián - Apareció de la nada, si cómo es...
E - ¿Sabías quién era la mamá por lo menos?
Sebastián - Claro, si yo estuve de novio con la madre. Estuve como dos meses, tres meses. La madre era una almacenera. Yo iba al almacén y la madre siempre me tiraba onda. Salimos un día y tá nos pusimos de novios.
E - ¿De tu edad más o menos?
Sebastián - No, tiene como treinta años.
E - Ahora tiene como treinta, así que tiene como diez años más que vos.
Sebastián - Sí. Tá, me la empecé a chamuyar, salimos, tá estuvimos de novios yo iba a la casa y todo, y corte yo empecé a fumar y no le daba mucha bola. La última

vez fui, hicimos el amor, ¿no?, y tá me separé de ella, le dije “tá, no quiero tener más, no sé qué”. Y ella me dijo “tá, vamos a hacer el amor y yo tomo pastillas no sé qué, no sé cuanto”. Ta, y yo me fui y ya quedó por esa, a las semanas era mi cumpleaños y me llamó y me dijo “mirá que estoy esperando un hijo tuyo”. Yo no le creí... y ahí tá, me enganché más con la pasta. Igual siempre lo veía a mi hijo, cada una semana, antes lo veía. Lo iba a buscar mi tía a la casa de la madre, y tá yo lo veía. Ahora desde que perdí¹¹ no lo veo. (Anexos: LX)

La narración, que da cuenta con enorme naturalidad de una relación entre un adolescente de 13 años con una persona diez años mayor, representa una experiencia vivida subjetivamente sin ningún control, sin la posibilidad de ejercer autonomía alguna sobre su propio cuerpo. En la evocación ni siquiera parecen comprenderse con precisión los procedimientos involucrados ni las instancias que podrían haber estado sujetas a decisión, y de hecho el propio embarazo le resulta una idea indigna de crédito, como si no pudiera tener que ver con él, sus acciones, sus posibilidades, o como si simplemente se tratara de una artimaña para mantenerlo enganchado en la relación.

En estos relatos, la salida fuera de las paredes y de la presunta seguridad del hogar aparece muy tempranamente y deja ver diversas fuentes y mecanismos de menosprecio. La primera línea de lucha en ese *andar la calle* es el cuerpo. El cuerpo se expone al rigor de la vida a la intemperie, resistiendo el cansancio de pasar las horas bajo el sol. Cuando llueve tolera el frío y la humedad, y luego el continuar con la ropa mojada por horas y horas. Acumula suciedad, descuido, se va forjando como un cuerpo robusto y abusado que es producto del trabajo inapropiado, o va asumiendo la debilidad de la enfermedad que nadie cuida, del hambre que afecta la salud y el humor. Es un cuerpo que conoce una disciplina distinta a la de la escuela o la vida del hogar, ya que se mueve en otros espacios en los que determinados hábitos físicos carecen de sentido. Es un cuerpo sin privacidad, que orina contra las paredes, que se alimenta delante de otros, que deambula como un fantasma en rincones desahuciados de la ciudad, que se hace traslúcido porque ya ni siquiera es registrado visualmente por los otros, y cuando lo es refleja miedo o desprecio. A medida que crece, va adquiriendo marcas de abandono, huellas de historia. Se tatúa, se corta, se deteriora, se mortifica. La lucha por el espacio implica el uso del cuerpo, que con frecuencia resulta en heridas que a veces no se curan bien, que quedan al descubierto hasta que se infectan. Cuando aparece la policía, se aprende a recibir otro tipo de golpes, que dejan marcas significativas para la identidad que se forja en oposición a una alteridad cada vez más extraña y hostil. Soportar el sufrimiento es un signo de fuerza, del tipo de fuerza que vale en la calle y da poder, y al ser un atributo valioso en esos espacios de socialización, contribuyen a elaborar una identidad en el que el cuerpo menospreciado es un reflejo de un sujeto igualmente deteriorado.

Esta cristalización física, anímica y motivacional que es producto de la falta de reconocimiento del propio valor no solamente no es revertida en la privación de libertad, sino que se constituye como un criterio de orientación para la convivencia diaria.

Joaquín - [El barrio] *Por otro lado me enseñó muchas cosas para defenderme en la calle, en la vida, acá adentro. Porque acá adentro, yo qué sé, vos por ejemplo que sos de afuera es diferente vivir acá adentro. Vos tenés que estar un día nomás*

¹¹ “Perder” significa “caer preso”.

que estés en el Hogar dentro de una pieza... no sabés lo que es... convivir con otros botijas que tienen otra manera de vivir o otra manera de hablar, otra manera de pensar, todo... es difícil, es difícil. Por ejemplo, yo qué sé, hay otros botijas que son, por decirlo... son malos. Son malos, hay mucha gente mala acá adentro ¿entendés? Tenés que estar con un ojo abierto y un ojo cerrado. Hay muchos gurises que son peores. Te tenés que cuidar de todo, porque le gusta armar un lío por un plato de guiso, o no resuelven las cosas hablando, son más... no sé cuál es la palabra a decirte. Es mentira que arreglás un lío. Acá te tenés que pelear, si te tienen que pinchar te pinchan, si te tienen que lastimar te lastiman. Y hay que cuidarte de todo eso, ¿entendés? Yo qué sé... muchas cosas traje de la calle que me sirvieron para defenderme acá. Es difícil convivir. Porque acá en una pieza conviven cuatro, cinco. Y esos cinco son todos diferentes.

E - ¿Para vos cuáles son las principales armas que tenés?

Joaquín – Que me hago respetar, y que sé cómo ir para caminar, para que ellos me respeten, sé cómo dirigirme a ellos. Por ejemplo si vos acá tenés una falta, vos mirás a una visita¹² o tenés problemas con aquel y aquel es compañero de aquel o lo conoce de la calle, va a querer saltar. O si vos relajás a la madre de alguien, y todas esas cosas. O si te dejás descansar mucho... acá es diferente. Acá si te ven tranquilo piensan que sos gil, ¿entendés?, y ya te quieren agarrar de pinta. Y si vos te dejás agarrar de pinta una vez, te quieren agarrar de pinta todos y siempre. Acá es así... ¡ah, vos no sabés, es complicado! Entonces cuando te quieran [molestar]... hasta acá llegaste, y le ponés un límite vos: “No, mirá, respetame porque si no vamos a terminar mal. Yo te respeto, vos respetame, esto es así”. Tenés que saber. Les hablás bien. Y algunos que son muy ignorantes y no entienden, tenés que pelearte. Porque si no te peleás, después te agarran de pinta. (Anexos: LII)

Como ponen de manifiesto las palabras de Joaquín, en la privación de libertad el cuerpo goza de muy poca autonomía y siempre está sujeto a las determinaciones de otros; incluso en el Hogar Sarandí en donde, como se señaló, el régimen instaurado por la dirección promueve estar fuera de las celdas, participar de actividades y estar un rato al aire libre. Ellos mismos son concientes de que este Hogar, a diferencia de otros centros de seguridad, ofrece muchas ventajas en ese sentido.

Damián – Claro, en el Burgues¹³ ¿sabés lo qué?

Joaquín – En el Burgues era 24 por 24. Todo el día tranca, todo el día tranca. No te abrían la pieza ni para limpiar.

Damián – Mirá, si te sacaban a lavar las ollas y los platos, era como que te den acá un caramelo, un chicle. Por lo menos te podías ir a bañar otra vez.

Joaquín – Un baño solo en el día.

Damián - ¿Sabés cómo estaba para bañarse allá? Tenías que hacer todo para bañarse. Acá te bañás a cada rato. Allá te bañás una vez por año.

Joaquín – No hacés ejercicio, nada. Estás como aislado del mundo.

Damián – No ves un pájaro, no ves el sol ni a palos. No ves nada.

Joaquín – Estás fuera de órbita ahí. Está de menos, está.

Damián – Quedás blanco como un papel. Yo cuando vine estaba blanco como un papel.

Joaquín – Aparte son diez, trece por pieza. Y es más complicado manejarse con los botijas, que algunos son botijas que no son prolijos. Es más difícil, acá mal o bien son tres o cuatro por pieza, es más organizado para todo. (Anexos: XXIX)

¹² “Mirar a la visita” significa, literalmente, mirar a las novias o hermanas que visitan a otro internado, lo cual califica inequívocamente como una “falta”.

¹³ El CEDD Burgues es el Centro de Diagnóstico y Derivación del INAU, en donde se retiene a los adolescentes antes de ser derivados a un Hogar para que cumplan con las medidas dispuestas por el Juez.

Dentro del Hogar no hay instancias de privacidad. En la celda todo está a la vista, cuchetas y un retrete común, en un rincón. Desde fuera pueden ser observados por los encargados. Son conducidos a las actividades programadas fuera de la zona de celdas en grupo o en solitario, siempre acompañados por los funcionarios. Sus llamadas telefónicas las realizan con un funcionario adelante, y en las visitas logran un rato de intimidad con sus familiares, una vez que estos han sido registrados intensamente.

Los efectos que la lógica del encierro imprime a los cuerpos es comprensible siguiendo las categorías analíticas propuestas por Foucault (2008: 227 y ss.) en las descripciones del panoptismo, cuya síntesis puede resultar muy útil para iluminar su significado desde el punto de vista del reconocimiento: el cuerpo de los prisioneros es sometido a la mirada del funcionario en lugar de ser ocultado, e invirtiendo el principio del calabozo, es iluminado en lugar de mantenido en penumbras. De ese modo el sujeto siempre se encuentra visible, pese a que no siempre puede observar su entorno ni quién lo está mirando. Esto consolida progresivamente su situación de objeto: el encerrado es siempre objeto de información, más que sujeto de comunicación. Gracias a ello, los efectos que produce el mecanismo son permanentes incluso si las acciones no son continuas, e inducen en el individuo la conciencia permanente de estar siendo observado, lo que garantiza el efecto automático del poder. De este modo el individuo es el principio de su propio sometimiento, y sabiéndose controlado por una permanente visibilidad, multiplica por su cuenta y hacia sí mismo las imposiciones del poder.

Una de las formas que encuentran los adolescentes de escaparse del control permanente está dada por la institución de un lenguaje paralelo, estrategia limitada frente a los funcionarios que lo conocen y manejan. Más allá de esta función, el lenguaje permite reflejar los supuestos que subyacen en el proceso de comunicación, así como proveer de significado a las interacciones y a la realidad cotidiana, constituyendo también una fuente de generación de identidad para las personas, en este caso para los adolescentes. Algunos términos utilizados por los adolescentes surgen del intento de evitar usos ambiguos de algunas palabras que podrían adquirir una connotación sexual: *marrocos* en lugar de panes, *aftosa* por carne, *vaca* por leche, *plátano* por banana, o *hacer sueño* por dormir (Procul, 2011: “El Lenguaje”). La necesidad de acuñar estas expresiones para evitar malos entendidos o bromas – y si hay bromas que quieren evitarse es porque en algún punto se entrelazan con la realidad - transmite no solamente la sensación de vulnerabilidad con respecto a la seguridad física y emocional, sino especialmente una comprensión del propio cuerpo y del otro reducido a un nivel de objeto, y por ello permeable a la posibilidad de la amenaza ejercida sobre la intimidad y la integridad.

El encierro aparta a los adolescentes de todo su entorno, y ellos mismos en su reflexión son capaces de recoger algunos aspectos positivos que esto tiene, en particular el mantenerse alejados de factores de daño: ciertas violencias, las bocas de venta de droga, algunos adultos y pares perjudiciales, la inseguridad e incertidumbre, el frío, la falta de alimento, etc. Sin embargo, el aislamiento corporal también los aparta de las fuentes de amor que encontraban en él, lo cual genera fuertes sentimientos de frustración y sufrimiento, muchas veces llevados en soledad.

Nicolás- A mi sobrino lo amo firme, por mi sobrino doy la vida. Una vuelta me llamaron y me dijeron que había tenido un accidente, pero no me contaron. Cuando vino mi abuela de visita me dijo “te tengo que contar algo”. Y a mi me había dolido el pecho el día antes, que era el día en que él tenía desfile, desfile en caballo con mi cuñado. Y me dijo que había tenido un accidente, y yo me puse a

llorar en medio de la visita. “¿Y cómo está?”, le dije. “Está bien, la cabeza se cortó y está todo raspado y no sé qué” Y me requequé, “¿por qué no me dijeron antes?”, y me puse a llorar en la visita, largué los mocos al trasca¹⁴. (Anexos: LVIII)

En el relato es patente la falta de cuidado por los sentimientos de Nicolás, la ignorancia del valor de sus necesidades afectivas más básicas, falta de reconocimiento que él mismo expresa haciendo una referencia corporal, aludiendo a su *“dolor en el pecho”*. Percibir cómo la privación de libertad perturba el entramado diario de los afectos es fundamental para poner de manifiesto el modo en que las ofensas ocurridas en este primer estadio de reconocimiento lesionan la autoconfianza del propio adolescente también en el plano de la expresión de sus emociones y sentimientos, ya que una de las consecuencias de la falta de intimidad y de la imposibilidad de disponer del propio cuerpo es la dificultad para experimentarlas libremente. La manifestación de los sentimientos frente a otros compañeros del Hogar no hace más que exponer la debilidad del adolescente frente a los demás, lo cual conlleva riesgos en un contexto en el que, como se sugirió en las palabras de Joaquín, mantener el propio bienestar depende de la capacidad de mantener a los demás a raya. Durante el diálogo con los jóvenes hay una gran cantidad de momentos cargados de emoción, y sin embargo casi nunca se expresan ni en palabras, ni en gestos aunque se manifiestan, al omitirse, en silencios muy tensos, interrumpidos en general por alguna broma evasiva. Incluso en medio de un diálogo distendido y en clima de broma y amistad entre dos compañeros de celda, está presente el desmarque inmediato de cualquier sentimiento que deje al adolescente en una posición de debilidad.

Joaquín – *Si gana Uruguay prometo terminar el liceo. Y si no gana también. [se ríen]*

Damián – *¿Si gana prometés que te vas a quedar un par de años más acá dentro bó?*

Joaquín - *¿Para que me voy a quedar un par de años más acá dentro? Aunque no estaría mal...*

Damián – *¡¡Ah, tranquilo!! ¡Si en la pieza te ponés como loco!*

Joaquín – *Andá, bó...*

Damián – *Te tengo que dar unos abrazos ahí, porque te ponés a llorar...*

Joaquín – *Andá, estás loco [se ríen]*

E - *¿Ustedes son compañeros de pieza?*

Joaquín – *Sí, por desgracia...*

Damián – *Por desgracia, mala suerte... (Anexos: XXIX)*

Los sentimientos de estar extrañando, estar triste, sentirse solo o simplemente desanimado son reunidos conceptualmente en una sola idea: no poder con el encierro, estar siendo superado por la experiencia: *“me pesa la cana”*. Es decir, no se trata de sentimientos suficientemente legítimos como para hacerles un lugar. Ya no se trata solamente de no demostrarlos, sino más bien de negarlos, de hacerlos invisibles para sí mismos, y por lo tanto de no verlos reconocidos en la comprensión de sí mismos. Por eso ni siquiera en el mano a mano puede ser admitida esta idea.

Nicolás – *Ya no voy al liceo, dejé el liceo, dejé todo. Me tiene podrido. No quiero saber nada. No quiero hacer nada, ya me quiero ir a la mierda.*

E - *¿Sí? ¿Estás cansado?*

¹⁴ “Al trasca” significa “rápido, en seguida”.

Nicolás – [se ríe un poco] *Me pesa la cana. ¡Mentira! no me pesa la cana. No... me quiero ir, me tiene podrido. (Anexos: LV)*

La imposibilidad de confiar en el valor de los propios sentimientos constituye otra lesión a la autoconfianza de una persona que en la privación de libertad, lejos de hallar alternativas para enriquecer la construcción de sí, encuentra múltiples ocasiones para consolidarse como un sujeto cuyas necesidades no son suficientemente importantes.

4.2.2 Sin respeto por sí mismo.

El segundo tipo de ofensas morales especificada en la teoría de Honneth involucra situaciones de menosprecio en la esfera del derecho, la negación de un tipo de reconocimiento que trae consigo diversas formas de exclusión social. Esta exclusión le impide al individuo comprenderse como un sujeto con la misma jerarquía moral que los otros, ya que al verse privado de los derechos acerca de los que tiene igual pretensión que los demás, también se distancia de sus propias responsabilidades morales con respecto a la comunidad (Honneth, 1997: 163). Al no autocomprenderse como un sujeto autónomo desde el punto de vista moral, atributo que lo iguala en ciudadanía con los demás, se siente menoscabado en su *autorrespeto*. El logro de esta autorrelación práctica no depende solamente del reconocimiento obtenido en la esfera del derecho, sino también del desarrollo positivo de la autoconfianza, que supone una condición de posibilidad de todos los demás tipos de autocomprensión del sujeto. Por esta razón, muchas de las lesiones que obstaculizan el autorrespeto se superponen de diversas maneras con las circunstancias que limitaban el logro de la autoconfianza. Como es lógico, la dificultad para percibirse a sí mismo como una persona valiosa y con necesidades legítimas tiene que incidir negativamente en la proyección personal como un sujeto moral en pie de igualdad con los demás.

Como se señaló al comienzo del capítulo, los adolescentes que están privados de libertad se encuentran en la franja más excluida de la sociedad, y en consecuencia son sujetos que han padecido lesiones en el autorrespeto. Desde la perspectiva del desarrollo humano, más allá de esta conclusión inmediata, es importante recoger del relato de sus vivencias la multidimensionalidad de la exclusión, experimentada desde su propio punto de vista. Por otra parte, el discurso acerca de sí mismos pone de relieve diversos impactos subjetivos que, en términos de reconocimiento, ha tenido y tiene esa exclusión.

En concordancia con las observaciones de Míguez, la exclusión social es una realidad que en menor o mayor medida afecta ya a la generación anterior a estos adolescentes. En este sentido, y parafraseando la consigna de la filosofía existencialista, muchos de ellos son *arrojados al mundo* en ocasiones casi literalmente. Un relato de un adolescente encerrado en la Colonia Berro describe el ambiente en el que los niños del *cante* desarrollan sus interacciones con el entorno:

Y en mi barrio los gurises chicos te ven pasar con alfajores, con algo y ya te salen atrás y te dicen “¿me das un pedacito?” Y es un gurí chico, vos no se lo vas a negar... Tá, porque los familiares están en cana, otros venden droga y se levantan como a la una de la mañana y los gurises andan descalzos, caminando sin alimentarse, sin nada (Procul, 2011: “El barrio”)

Esta descripción que ilustra tan gráficamente la incapacidad de cuidado de los progenitores, y por lo tanto una negación del reconocimiento obtenido por la dedicación, permite también un primer acercamiento a las ofensas morales concretadas en la esfera del derecho, al mostrar cómo las condiciones de exclusión social de los adultos inciden directamente en las dificultades que los niños encuentran para desarrollar una vida normal, es decir para ejercer su derecho a ser niños. El contexto en el que se socializa devuelve al niño una mirada acerca de sus propios derechos, así como de ese mundo al que ha sido arrojado. Las limitaciones y falta de oportunidades propias de la exclusión adquieren un significado para los sujetos acerca de su lugar desigual, al concretarse en diversas formas de desprotección y de falta de acceso a servicios y beneficios que, sin embargo, están al alcance de los demás.

Los días de tormenta está de menos, casi siempre se cae un árbol y se corta un cable, está cuatro días para que venga la UTE. Porque cuando no los roban, si no, no quieren entrar, tienen que esperar que vengan los botones pa' entrar. Lo mismo con una ambulancia. Se está muriendo alguien, ¿sabés qué? Media hora, se murió, y todavía no vino la ambulancia. También con los que reparten garrafas. Ahora ya está boludo, ya están todos quemados, y no quieren entrar nadie. Sabés qué... entran los botones porque entran de vivos; si no, tampoco entran. (Procul, 2011: "El barrio")

El entorno en el que se da la socialización proporciona criterios para definir las representaciones subjetivas según las cuales el sujeto logra autocomprenderse respecto a sus propios derechos. En ese marco, el niño configura determinadas expectativas acerca de su propio rol, muchas veces asumiendo un papel como proveedor de seguridad o de recursos materiales.

Lo que pasa es que a mí siempre me gustó estudiar. Yo terminé la escuela y en seguida entré en el liceo. Pero no pude terminar por motivos de que mi madre estaba sola en ese momento, no estaba con nadie en pareja, y se le hacía difícil. Yo tengo muchos hermanos chicos, y me tenía que quedar con ellos. Mi madre tenía un montón de cosas que hacer, algunos que no iban a la escuela porque eran muy chicos... tenía un hermano en ese tiempo en que yo arranqué el liceo de dos años. No iba a la escuela a ningún lado. Entonces claro, mi madre tiene muchos problemas de salud. Entonces, entre los más grandes los otros ya tenían una vida aparte, tienen sus hijos, todo. El más grande, como quien dice, era yo. Pero era chico, a la vez, ¿no? (Joaquín) (Anexos: XLIX)

Realidades similares a estas ya fueron ilustradas en la sección anterior, por ejemplo en los emprendimientos laborales de Fabrizio. Sin embargo, en este caso lo que se desea poner de relieve no es ya la exposición o el maltrato físico, sino la negación de un estatus de igualdad respecto de los otros niños, aquellos representados en los valores de la cultura convencional que siempre es el horizonte, aún implícitamente, de las evaluaciones: los niños que van a la escuela, los niños que juegan, los niños que tienen que hacer lo que pueden hacer disfrutando, los niños a quienes sus padres cuidan y prestan atención. Esta negación de la propia niñez, en algunos casos, es un simple abandono; en otros, significa asumir roles de sustitución de los adultos y saltarse un tramo de la vida que no sólo tiene un valor en sí mismo sino también un significado en términos del reconocimiento que el sujeto obtiene respecto de su estatus moral.

En el momento de acceso a la adolescencia, la exclusión social comienza a tomar otra dimensión desde el punto de vista del sujeto, en la medida en que las instituciones y

redes de contención capaces de contener a los niños comienzan a mostrarse inoperantes para dar respuestas a las nuevas necesidades de los adolescentes, como ocurre con la familia y con la institución escolar. Estas nuevas necesidades están relacionadas a la búsqueda de una identidad adulta mediante ensayos progresivos que puedan orientar positivamente la propia vida en proyectos personales y socialmente valiosos, y por lo tanto su satisfacción está directamente relacionada a las posibilidades que el entorno social ofrece para responder a esa búsqueda, para reconocer esas expectativas, por demás intensas y generadoras de incertidumbre (Fize, 2001: 26; Erikson, 1971: 71).

No obstante, además de las diferentes formas de desafiliación familiar descritas por Míguez (2008: 74 y ss.), quedan de manifiesto también las dificultades que encuentra la institución escolar para resultar significativa en la vida de los adolescentes. Con frecuencia, los procesos de abandono escolar representan progresivos grados de desconexión vincular y motivacional entre la institución y los estudiantes. Estos contextos han sido descritos por Kessler como *escolaridades de baja intensidad*, y se distinguen por la presencia alternada de los adolescentes en la escuela, la negativa a realizar tareas o a estudiar, así como por la falta de interés en las consecuencias que puedan acarrear estas decisiones (Kessler 2007: 291). En algunas ocasiones, como se recogió en el relato de Fabrizio, y como ocurre con Nicolás, el abandono se produce de forma pacífica, siendo el resultado de una suerte de agotamiento de la experiencia.

Antes, cuando estaba en la calle me gustaba estudiar, cuando iba al liceo. Los deberes no los hacía nunca, pero cuando estaba en el liceo corte estudiaba. No era que me gustaba, pero... estudiaba, no me quedaba otra. (Anexos: LVIII)

En otros casos, como en el de Damián, la conducta se desborda al punto de no poder ser contenida por la escuela.

Damián - Igual yo casi nunca estaba en casa, estaba todo el día con los gurises por ahí.

E - Callejeando...

Damián - Claro. En la joda...

E - El otro día comentaste que hiciste 1° de liceo...

Damián - No, no lo hice no... dejé como tres veces, tres años fui. Y en uno no me dejaban entrar más por las peleas y eso. (Anexos: XLVI)

Más allá de las diferentes modalidades en la que se produzca, la desafiliación de la escuela revela la dificultad institucional para reconocer el nuevo estatus buscado por los adolescentes. Especialmente el liceo, que simbólicamente supone el ingreso en la adolescencia, no siempre favorece la construcción de significados positivos para la elaboración de la identidad; por el contrario, es muy frecuente que en la institución educativa los jóvenes experimenten un abismo entre sus propios intereses y los promovidos por ella, lo cual les resulta en uno de los principales motivos de abandono, (De Armas y Retamoso, 2011: 48) especialmente en las capas populares de la población (Fernández y Bentancur, 2008: 106). También pueden incidir en este distanciamiento algunos factores más vinculados a la socialización de los jóvenes, si se tiene en cuenta la falta de sentido que la formación escolar adquiere en una orientación biográfica que, inspirada por los adultos del círculo inmediato, resulta lejana de las metas sociales integradoras, como ya se ha argumentado. Esta incapacidad para incorporar a la Escuela al proyecto vital como un dispositivo realmente significativo para la movilidad social es

de por sí un condicionamiento en las posibilidades de los adolescentes de comprenderse a sí mismos como ciudadanos con los mismos derechos que cualquier otro.

Por otra parte, la desafiliación escolar cristaliza en una nueva forma de exclusión que desconecta a los jóvenes de las pocas instancias que en el entorno son capaces de estructurar las subjetividades en orden a la integración social. Duschatzky y Corea (2001: 27) hacen notar cómo en el proyecto moderno la pertenencia a la escuela, orientada a la coacción de las pasiones naturales del niño, al instituirlo como un ser educable, lo definía desde el punto de vista moral como un *semejante* frente al conjunto social. Por más debilitado que esté el proyecto escolar en estos tiempos, el hecho de quedar por fuera de él no debe ser comprendido solamente como un factor de restricción de las posibilidades de largo plazo en la orientación de la propia biografía, sino también como la ruptura con una fuente de reconocimiento ligada al valor moral.

Aún cuando mermen sus posibilidades de construir la identidad social desde la posición moral del semejante, el adolescente busca en las instancias de socialización que se abren en la calle y la periferias de las instituciones un espacio desde el cual construir su autonomía, y por lo tanto su estatus como sujeto. En ellos el papel de los pares se vuelve más relevante como fuente de reconocimiento, intensificando su capacidad de aportar a la redefinición personal y también de presionar sobre los demás adolescentes para que estos legitimen su pertenencia a los nuevos grupos en los que incursionan, mediante diversos rituales (Fize, 2001: 90).

E - *¿Qué hacías antes de los doce?*

Sebastián - *Iba al liceo. A los doce o trece me puse a consumir.*

E - *¿Hiciste la Escuela?*

Sebastián - *Claro.*

E - *¿Ahí en Atlántida?*

Sebastián - *En Solymar. Después entré al liceo, hice como dos años de liceo, siempre en primero.*

E - *¿Te rateabas?*

Sebastián - *Claro, me rateaba. Fumaba atrás del liceo...*

E - *Fumabas cigarrillo*

Sebastián - *¡No, fumaba pasta!*

E - *Ya en primero de liceo...*

Sebastián - *Sí, ahí arranqué.*

E - *¿Me podés explicar cómo arranca un pibe de doce años a fumar pasta?*

Sebastián - *Porque te ven ahí si estás con tus amigos, están fumando tus compañeros...*

E - *¿Tus compañeros de primero de liceo?*

Sebastián - *No, otros más grandes, y te invitan. Te dicen "tomá, no seas cagón, fumá, no sé qué". Tá, y ahí me enganché a fumar. (Anexos: LX)*

El apartamiento de las redes institucionales materiales y simbólicas que estructuran la vida en común de una sociedad y al mismo tiempo dan a cada persona su estatus de ciudadano, con las oportunidades y responsabilidades que ello conlleva, constituye una de las facetas más significativas de la exclusión social. Los niños y particularmente los adolescentes son los primeros en padecer el debilitamiento del vínculo con ellas; lejos de encontrar en los espacios institucionales una fuente de seguridad y de reconocimiento como sujetos con iguales derechos que los demás, los perciben como otras instancias de inestabilidad. Este desencuentro no solamente sucede en la institución educativa, sino también en otros espacios fundamentales para la construcción de ciudadanía, muy

limitadas en barrios sometidos a la pobreza estructural, tales como lugares de participación en los cuales poder sentirse parte de proyectos positivos para la comunidad, ambientes adecuados para experimentar en libertad experiencias de ocio creativo, oportunidades de crecimiento e intercambio cultural, o sitios de práctica deportiva o juego. La falta de acceso a este tipo de oportunidades, siendo un obstáculo evidente desde el punto de vista de las capacidades centrales del individuo, tiene también un significado muy negativo para su autocomprensión cognitiva como un sujeto igualmente valioso que los demás. Nilson, de 17 años, narra una circunstancia reciente en la que le fue mostrado su documento de identidad:

En mi cédula, ¿sabés que número tengo? Están los tres seis: 666. Es el número del diablo [...] Porque el otro día fui al Hospital ¿viste? Y me mostraron la cédula. (Anexos: XVII)

La conciencia de la necesidad del documento, y por lo tanto cierta familiaridad con él, es usual cuando el adolescente comienza a circular por instituciones que requieren una certificación de su identidad, tales como los centros de salud, el liceo o clubes. Asimismo es un elemento que tiene un valor como signo de pertenencia a una comunidad y como ejercicio del derecho ciudadano a su identidad. El hecho de apreciar como una novedad el acceso a su documento revela este desplazamiento de los círculos más básicos de la ciudadanía.

Las pocas oportunidades de acceder a espacios en los cuales apropiarse positivamente de la cultura, favorecen el repliegue de los adolescentes, acentuando el encierro característico de la vida cotidiana en sus barrios, y experimentando una verdadera *reducción del mundo vivido* (Epele, 2010: 208). Esta restricción refleja una reacción frente a la falta de certidumbre que el adolescente encuentra en el espacio público, una demanda que se desprende del mismo concepto de adolescencia. En efecto, por distintas que sean las adolescencias que consideremos, todas tienen en común su transitoriedad, su mandato de consumarse en el logro de una identidad de adulto autónomo, lo que implica disponer de un entorno y un ordenamiento social capaz de dar respuesta a esta necesidad. En la medida en que esto no ocurre, los adolescentes buscan seguridad entre los pares y angostan aún más la puerta que da acceso a una vida adulta de derechos y responsabilidades ciudadanas. Acuden a espacios en los que encuentran disponibles nuevos proveedores de reconocimiento y se exponen a ellos, acometiendo una serie de acciones con la finalidad de obtenerlo. Ganar un lugar en estos espacios puede implicar el compromiso con ciertos rituales que permiten a los adolescentes habitar de manera significativa su condición de expulsados de las instituciones, proveyéndoles de códigos que los ayuden a percibir un nuevo *nosotros* (Duschatzky y Corea, 2001: 36).

Nicolás - Yo la primera vez que me drogué fue con marihuana. Y fumé porque todos los otros fumaban y yo quería probar. Yo quería tener el pegue que tenían ellos. Como quien dice no quería ser menos que los otros por no drogarme. Quería igualarlos a los otros, y entonces 'tá. Y tá, y yo qué sé, y después cuando me enganché con la pasta...

E - ¿Y cómo llegás de la droga a la vida callejera?

Nicolás - Es casi lo mismo, porque si andás en la droga vas a andar en la vida callejera. (Anexos: LVI)

El uso de drogas, por ejemplo, es valorado como un elemento de pertenencia al grupo y un rasgo característico de la vida en la calle; en el relato de Nicolás no cobra valor por

su aspecto recreativo, ni siquiera evasivo, sino que surge como una condición de asumir una identidad en un mundo en que se da por sentada la desprotección. En su reflexión, el fumar pasta base es evocado como un acto dirigido al reconocimiento de los demás *como un igual*, como un sujeto de igual valor, que no es menos que los otros por no drogarse.

También el *choreo*¹⁵ ocasional, una faceta característica de la *deriva* en la que Matza ubicaba a estos adolescentes, es una actividad que va mucho más allá de la necesidad, y parece más bien una acción destinada a darle cierta forma al caos de la experiencia que viven, así como a definir aspectos de su identidad relacionados al reconocimiento de su lugar: “*adónde pertenezco, en que sistemas de “valoraciones” me incluyo, cuáles son las ventajas de pertenecer a un grupo, etc.... ¿qué podemos hacer?*” (Duschatzky y Corea, 2001: 44). Al pensar en el *cante*, Bruno rememora con fatalismo ese ambiente de carestía, vacío y falta de sentido en cuyo seno un día decide robar.

Bruno – *Yo ya me acostumbré a vivir ahí. Nací ahí.*

E - *¿Cómo es vivir ahí?*

Bruno – *Es complicado.*

S - *¿Sí? ¿Pero tiene cosas lindas?*

Bruno – *Yo qué sé. Ahora a lo último habían hecho un liceo, en la avenida que está ahí en el barrio. Habían hecho un Centro Juvenil, yo iba.*

E - *¿Qué hacías ahí?*

Bruno – *No hacía muchas cosas, yo qué sé. Me juntaba con los gurises en la esquina. Eso no está bueno, ‘tá.*

E – *¿No está bueno?*

Bruno – *No. A veces. Mirá dónde estoy por eso...*

E - *¿Estás acá por juntarte en la esquina con los pibes?*

Bruno – *Claro... [Silencio] Ahora no para nadie en la esquina esa. (Anexos: XLIII)*

[...]

E – *Vos me decís que te juntabas con gente con la que no deberías, ¿algo así?*

Bruno – *Claro yo los conocía y todo, pero andaban robando y todo los gurises...*

E – *No eran tus amigos, vos debías tener amigos del liceo...*

Bruno – *Claro, tenía amigos sí. Iban a mi casa y eso a veces. Pero yo como que estaba en otra ya. (Anexos: XLIII)*

Atravesando algunas de estas experiencias, y mediante intentos no siempre correctamente articulados, el Estado interviene de diversas formas para sostener la situación de muchos de estos niños y adolescentes. En aquellas estrategias de las instituciones del Estado que consolidan en el sujeto la posición de la víctima, es decir su imposibilidad de gozar de determinados derechos, se constituye un nuevo obstáculo para el logro del autorrespeto, dado que la falta de reconocimiento de su calidad de sujetos con igual estatus moral se desplaza también al plano de las responsabilidades. Como han señalado Martinis y Flous (2013: 112), la percepción de los adolescentes como víctimas inhabilita su consideración como sujetos moralmente responsables, y por ello impide cualquier estrategia de cambio mediada por la acción educativa. Si bien esta observación dirige de inmediato el pensamiento a aquellas políticas dirigidas a satisfacer necesidades básicas mediante transferencias, o a disponer medidas de protección realizadas a través de dispositivos tales como hogares, merenderos, etc., la negación del reconocimiento del estatus moral en plan de igualdad puede darse en situaciones mucho más sutiles, como se desprende del caso de Nicolás:

¹⁵ Hurto o robo.

E - *Y ahí, ¿dejaste el liceo?*

Nicolás – *No, dejé el liceo, y me pasaron igual...*

E - *¿Cómo? Vos te resististe...*

Nicolás – *Firme... dejé dos meses antes de que terminaran las clases, y me pasaron igual. ¡Me pasaron igual, bó! Y todavía después la llamaron a mi madre y seguían pasando lista viste, en segundo, ya me habían anotado en segundo y todo, y llamaban a mi madre preguntando si yo iba a ir. Minga voy a ir, andá a verme allá... en el Facebook andá a verme. (Anexos: LIV)*

El adolescente deja de concurrir al liceo pero éste ni siquiera registra el hecho, ni siquiera lo advierte o, aún peor, lo hace pero ignora por completo su decisión. Es decir que si efectivamente el abandono del liceo tiene que ver, entre otras razones, con la falta de reconocimiento que los adolescentes sienten en sus nuevas necesidades por parte de las instituciones, entonces en este caso esta negación es doble, ya que ni siquiera se reconoce su responsabilidad moral para decidir dejar de concurrir. Quizás como consecuencia del énfasis puesto en la retención más que en la educación, el liceo pasó por alto incluso el acto de rebelión del estudiante, lo cual explica su expresión indignada.

Una vez acentuado el camino que los aleja de los círculos de reconocimiento de su igualdad, los adolescentes van reduciendo su expresión como sujetos al mínimo. En un entorno que no reconoce derechos, lo que rige la vida cotidiana es la fuerza y la capacidad para adaptarse a los mecanismos que imperan en la calle, algunos de los cuales Míguez desarrolla al analizar el papel de la violencia (Míguez, 2008: 96 y ss.) Dentro de los excluidos, también hay un régimen de jerarquías y de poder; esta obviedad alude también al papel que muchos de los actores, en general adultos, desempeñan en este entorno transitado por los adolescentes. Hablando de su primer robo, Joaquín deja al descubierto algunas de las interdependencias de la calle y el delito.

E - *Y eso después lo vendías... [Lo robado]*

Joaquín – *Eso después lo llevás para la boca y te lo compran todo. Eran comestibles, productos de limpieza, balanza electrónica.*

E – *O sea que en la boca te pagan esos productos dándote droga, y a su vez ellos venden a otros esas cosas robadas.*

Joaquín – *Sí. A veces te dan plata, eso como vos prefieras. O los comestibles se los quedan pa' ahí. A cierta hora de la madrugada, para qué voy a andar pidiendo plata. Si me daba plata igual iba a terminar toda ahí. (Anexos: LI)*

También Sebastián pone en palabras estas desaparejas relaciones de poder en las que los adolescentes son cosificados. Asimismo pone de manifiesto, indirectamente, ciertas formas de complicidad del mundo adulto respecto a situaciones en las que los derechos de los adolescentes son descuidados, así como el silencio y la inoperancia de las instituciones para hacer frente al abuso y a la explotación.

Sebastián - *No me gustaba el porro. Siempre fumaba pasta, siempre. Porque a veces iba a mi casa a dormir. Me levantaba a las ocho de la mañana, iba, hacía un trabajito así rápido, y ya a las diez estaba fumando.*

E – *¿"Hacía un trabajito" que quiere decir?*

Sebastián – *Porque trabajaba a veces haciendo astillas en una... cómo es... una leñería, algo, algún traficante siempre le hacía astillas o algo y me daban droga. Si no me daban plata. Iba y compraba. Siempre fumaba a las diez de la mañana,*

hasta las doce de la noche. Uno, dos tres, cuatro. Estaba todo el día duro, todo chupado, todo mal. (Anexos: LXI)

El narcotraficante que mantiene sus actividades tras la fachada de la venta de leña no solamente emplea de forma irregular al adolescente, sino que le paga suministrándole el producto que vende ilegalmente, que genera adicción y daños en su salud. Asumiendo que estas actividades difícilmente resulten inadvertidas para el vecindario, queda expuesta la falta de cuidado y la actitud de encubrimiento tomada por los adultos del entorno, así como la falta de control del Estado sobre las redes alternativas a las que se asocian los adolescentes.

En la construcción del sujeto que surge de la experiencia subjetiva de la exclusión se sientan las bases de la falta de respeto hacia sí mismo. Cuando Damián reflexiona acerca del amor, observa cómo éste no siempre obedece a motivos desinteresados.

E – *Pusiste el divertido ejemplo de estar con una señora mayor, por la plata...*

Damián - *¡Claro!*

E - *¿Eso existe?*

Damián – *Ah, no según, hay veces que es por amor... ¿qué no va a existir? ¡No va a existir, no!*

E – *Pero es como una utilización mutua de la gente, ¿no?*

Damián – *Claro, es una estafa*

E – *De parte de los dos...*

Damián - *¿Cómo por parte de los dos? Por parte del que está por la plata...*

E – *Y la otra persona está por algo también...*

Damián – *Claro, porque es más joven y eso...*

E – *Y bueno, también es algo interesado... Es un vínculo raro, ¿no?*

Damián – *Tá igual capaz que viven felices igual...*

E – *No digo que no...*

Damián - *...hasta que se funda. (Anexos: XLVII)*

Su dificultad para percibir que el joven implicado en la relación también es valioso y que está siendo utilizado por la señora, así como el hecho de que ésta ha establecido una relación ilegal con él en virtud de que sus propios derechos como adolescente han de ser protegidos, revela sus obstáculos para autocomprenderse en un plano de igualdad.

Estos adolescentes que estaban a la deriva entre lo convencional y lo ilegítimo, paulatinamente van construyéndose a partir del menosprecio de su responsabilidad moral, y configurando una identidad como sujetos que puede percibirse alternativamente entre el excluido y el peligroso, entre la víctima y el victimario. Hablando acerca de la propuesta para bajar la edad de imputabilidad, Damián, que de hecho es uno de los jóvenes del grupo que reflexiona con más autonomía, es incapaz de comprenderse como un igual en el plano del derecho.

E – *¿Ustedes se meten en esa discusión?*

Damián – *Ah, la baja, todo el mundo, claro. A todos les molesta porque claro, la baja los achuran, dentro de poco, caen de vuelta y se comen diez años.*

E - *¿Vos qué pensás?*

Damián – *Yo pienso que cuando estás corte como preso está mal, porque no te gusta comerte diez años, pero están haciendo mucho daño igual. Todo el mundo lo están robando, matando. Y todos menores, algunos tá... una vez uno se manda una macana, pero pará... la gente está aburrída. Si no hacen eso, no lo paran más. Pero igual con eso van a seguir robando... ¿te creés que no van a seguir robando?*

E - *Sí, sí. Te creo. Pero vos por un lado decís que a la gente habría que cuidarla hasta los 18 años... vos lo decías en serio, ¿no? Todos nos reímos, pero lo decías en serio.* [se alude a una conversación previa en la que él afirmó eso]

Damián - *Y claro, los padres... ¿es así o no es así?*

E - *Entonces con la gente menor de 18 que anda robando o peor... hay que pensar qué hacer con ellos pero sin dejar de cuidarlos... esa es la discusión que hay “en la calle”, como dicen ustedes. ¿Pero qué hace un tipo de 15 años robando? Vos me dijiste que es por la adrenalina, pero hay algunos que andan en skate por la adrenalina...*

Damián - *Y hay algunos que roban porque les falta. Y hay otros que roban y no les falta. Roban por robar.*

E - *En general no se justifican ustedes diciendo “tuve que robar”*

Damián - *No. Y sí, porque digas que tuviste que robar qué tiene que ver, si robaste es porque quisiste. No robaste porque tenías que robar. Vos robaste porque te gustó. (Anexos: XLVI)*

La reflexión de Damián parte de valores compartidos (“hay que cuidar a los menores de 18 años”), empatiza con los extraños (“están haciendo mucho daño”, “la gente está aburrída”) y toma distancia de la propia situación con autocrítica; sin embargo, no logra manifestar la necesidad de reconocer ni de proteger sus derechos, quizás porque tampoco logra vincularlos con las formas concretas de cuidado a los que alude.

La efectividad del reconocimiento del estatus moral de los adolescentes en el encierro es muy cuestionable. Las frecuentes denuncias acerca de los abusos que los jóvenes sufren en los Centros de rehabilitación, refrendadas por diversos monitoreos e informes, dan cuenta de cómo muchas prácticas naturalizadas en aquellos vulneran los derechos de los adolescentes consagrados por la ley¹⁶ (INDDHH, 2014). Sin llegar a estos extremos, en la medida en que con frecuencia el discurso y las prácticas elaboradas acerca del adolescente privado de libertad están orientadas a su concepción como víctima o como amenaza, tal como se presentó en el primer capítulo (Martinis y Flous, 2013), el clima en el que se desarrollan las prácticas de encierro no favorece su autopercepción como sujetos moralmente autónomos.

Algunas de las ocasiones en las que los adolescentes se conectan con su estatus de sujetos de derechos se dan en sus encuentros con el abogado, en general asignado por el Estado. Si bien en algunos casos los jóvenes cuentan con el respaldo de sus familias para tratar con los abogados, es frecuente que no tengan mucho trato con ellos y que cerca de la mitad de los jóvenes ni siquiera los conozca (Juanche y Palummo, 2012: 269). Esta faceta de la vida de encierro de los adolescentes es una de las que expresa mayor indefensión; en este contexto, la ansiedad manifestada por Nicolás por su pedido de licencia, calculada justo para el día de su cumpleaños, es un motivo de entusiasmo en diferentes momentos del diálogo:

E - *Explicame cómo es eso de la licencia.*

N - *Claro, te dan 24 hs. para salir y ver a tu familia. Pero me tienen que dar más a mi, si yo soy de afuera¹⁷.*

E - *¿Cómo te vas hasta allá?*

¹⁶ El marco legal que rige los derechos de los adolescentes y por lo tanto a los que deben ajustarse las medidas socioeducativas y el régimen de privación de libertad está dado por el Código de la Niñez y la Adolescencia, promulgado en Uruguay en el año 2010 por la Ley N° 17.823 de 7 de setiembre de 2004.

¹⁷ Es decir que vive en un Departamento fuera de Montevideo, la Capital.

N – De acá me llevan en una camioneta hasta la Terminal, en la Terminal me entregan a mi familia, ta y después me voy para allá. (Anexos: XXVI)

Sin embargo, cinco días antes de la fecha anhelada, relata una nueva experiencia de menosprecio:

Claro, [la abogada] dijo que ya había metido la petición al Juez, y nunca la había pedido nada. Y la [subdirectora del Hogar] la llamó, y le dijo que se había olvidado. Qué me hace, si me quedan cincuenta días nada más... pero la veo en la calle y la pico a la abogada esa. No... le encajo tremenda piña, de esto no te olvidás más. Ni se mueven bó, esos son más truchos que sabés qué... [Silencio] (Anexos: LV)

Su solicitud ni siquiera fue rechazada; simplemente fue ignorada por olvido, al igual que su solicitante. Como suele ocurrir, cuando capta el clima de tristeza y de impotencia que se respira luego de sus palabras, Nicolás lo interrumpe de inmediato, con lo cual destaca más la naturalización de su posición humillada. Sonríe, y mirando al exterior por la ventana enrejada, acota:

¿Vos cómo andás? ¡Pá, cómo está ese solcito para dormir, bó! (Anexos: LV)

4.2.3 Sin valor social.

Una tercera clase de ofensa moral se produce mediante formas de menosprecio que afectan el reconocimiento del valor social, el que a su vez se deriva de la estima de ciertas cualidades personales consideradas valiosas por la comunidad. El hecho de que algunas características sean objeto de especial valoración obedece a que en determinada coyuntura histórica existe un horizonte común de valores, y es a partir de este trasfondo proveedor de sentido que las personas pueden diferenciarse mediante sus cualidades individuales (Honneth, 1997 a: 149). Como se desarrolló en el capítulo anterior, estas notas personales distintivas se evidencian en el despliegue que cada sujeto hace de su proyecto de autorrealización que, de acuerdo a los estándares culturales según los cuales se asigna el valor social, despertarán diferentes grados de reconocimiento en los demás. El menosprecio social dado a una forma de autorrealización así como la negación del reconocimiento de las cualidades personales involucradas en los modos de vida que los sujetos llevan adelante, suponen una herida moral vivida subjetivamente como el insulto o el deshonor, y lesionan lo que Honneth denomina la *autoestima* personal.

La forma de autorrealización personal es, por otra parte, uno de los aspectos socialmente más visibles de la propia identidad de los sujetos, y tanto sus posibilidades de ser proyectada como de ser concretada mantienen un vínculo con los otros patrones de reconocimiento. Por un lado, solamente puede nacer de la confianza que guarda el sujeto respecto de la legitimidad de sus propias necesidades, así como de la satisfacción social de los proyectos en los que éstas se encarnan. Por otro lado, a través del respeto de sí mismo que logra construir llega a percibirse como un sujeto que en un plano de igualdad con los demás es capaz de hacerse moralmente responsable de sus decisiones, lo cual le permite emprender con libertad diferentes trayectorias de vida que reflejen sus aspiraciones y objetivos.

Sin embargo, como se ha mostrado a lo largo de este capítulo, las negaciones de reconocimiento encontradas por estos adolescentes durante su período de socialización, ponen en entredicho su posibilidad real de descubrir, parados ya ante el umbral de la vida adulta, caminos de realización valiosos. La falta de confianza en la simple posesión de cualidades valiosas sobre las cuales construirlos surge de inmediato, en las pocas ocasiones en que reciben un reconocimiento de su valor.

Sebastián - *A los nueve trabajaba con mi abuelo, con mi padre, con mi tío.*

E - *¿Y qué hacías?*

Sebastián - *En la construcción, de peón. Pero igual sé levantar, sé revocar, sé hacer un montón de cosas. Y me gusta aparte, está bueno.*

E - *Es difícil eso.*

Sebastián - *No, no es difícil...*

E - *Es difícil. Vos porque lo hacés de chico, me dejás a mí y te hago una pared toda torcida.*

Sebastián - *Lo hacía con mi padre y eso, que son albañiles.* [Con tono de justificación]
(Anexos: LXI)

Más que afirmar su conocimiento del arte de la construcción en un aprendizaje realizado en el marco de la tradición familiar, Sebastián parece justificarse en que esto ocurrió sin ningún mérito personal. El mismo tono es utilizado por Nilson, reconocido en su dedicación para cuidar a su hermano más chico, refiriéndose a ella como a una habilidad desarrollada casi a pesar de sí.

E - *¿Y cómo te das cuenta de esas cosas?*

Joaquín - *Por ejemplo hace bastante tiempo que no le das leche ni nada y se pone a llorar, más o menos tenés una idea de que tiene hambre.*

Darío - *O por los pañales.*

Nilson - *O le duele la panza y te mira con la cara así* [acompaña con un gesto]

Tutora - *Divinos, cómo saben.*

Nilson - *Aprendí de mi madre* [con tono de justificación] (Anexos: XI)

Durante un ejercicio similar, Nicolás acusa recibo de ese reconocimiento, aunque finalmente no puede aceptarlo, cabalmente, con sus palabras.

Nicolás - *Claro. Son más tímidos los gurises, yo soy corte más confanzudo.*

¡Claro! Por eso a veces me da vergüenza también, porque soy muy confanzudo.

E - *Me hiciste reír el otro día con las barbaridades que decías. Sos medio actor...*

Nicolás - *La otra vez... Yo consumía pasta base en la calle, viste. Y nos pusimos a contar con otros compañeros cómo se armaba el instrumento para consumir pasta base, viste. Y les hicimos corte un show, pero descansando, ¿viste? Y dos funcionarios que son del Taller de Expresión me dicen "vos tendrías que estar haciendo stand up", me dicen.*

E - *Sí, tendrías que estar aprendiendo algo de eso. Yo pensé eso el otro día.*

Nicolás - *Ah, pero me salen las cosas porque me salen nomás.* (Anexos: LIII)

En uno de los encuentros, dedicado al tema "El sentido de la vida", surge una invitación a que cada uno piense una respuesta a la pregunta "¿qué le aporto yo a la vida?". Más allá de que la misma pregunta supone un cambio en la perspectiva que habitualmente las personas tienen acerca de su relación con el entorno, y aún admitiendo las diferentes respuestas de los adolescentes, la dificultad ya no solamente para contestarla sino para admitir que efectivamente existe alguna contribución es notoria.

Damián - *¿Qué aportamos nosotros a la vida? Disgusto. Le damos disgusto a nuestras familias.*
 E - *Son cansadores, ustedes...*
 Joaquín - *Pero es realista, es así. Es tal cual. Viste que en algo estamos de acuerdo.*
 E - *¿No aportaste nada en dieciocho años de vida? ¡Dale, no seas pesado!*
 Damián - *Yo nada... no me acuerdo de nada... Amor.*
 Joaquín - *Aportamos cosas nuevas...*
 Damián - *¿Cómo? ¿Qué aportaste nuevo a la vida?*
 Joaquín - *Yo qué sé. Algo nuevo siempre aportás...*
 E - *Esta pregunta, lo que mostró, es que no se han puesto a pensar en las cosas buenas que ustedes aportan al mundo.*
 Joaquín - *Capaz que hay más cosas malas que aportamos...*
 Damián - *Sí, el otro día ya... [Silencio] Hay más cosas malas que cosas buenas.*
 E - *Les cuesta mucho decir cosas buenas de ustedes.*
 Damián - *Y si no tenemos.*
 E - *¿No tenés cosas buenas?*
 Damián - *No.*
 Joaquín - *Ah, no descansés.*
 Damián - *¿Y qué cosas buenas?*
 E - *Sos un ser muy original que no tiene nada bueno...*
 Joaquín - *Si no aportaste nada bueno no te quiere nadie entonces. No te quisiera nadie. (Anexos: XIII)*

En estos casos, ni siquiera se trata de atributos relacionados con alternativas de realización personal socialmente relevantes, sino simplemente de algún tipo de cualidad individual. La misma dificultad persiste, incluso en contextos de menor exposición grupal. Por ejemplo al hacer el ejercicio personal de identificar alguna actividad que se hace bien, un rasgo de personalidad agradable o un hecho de la vida positivo.

Nicolás - *No, igual yo no tengo nada bueno.*
 E - *Por eso, vas a terminar en seguida.*
 Nicolás - *¡No tengo nada bueno!*
 E - *¿Nada nada? ¿Y decís la verdad por lo menos?*
 Nicolás - *A veces. (Anexos: XXVI)*

El aspecto central del análisis de esta clase de ofensa moral surge de la dificultad que en general encuentran estos jóvenes para autoperibirse desempeñando un papel social compatible con alguna forma valiosa de autorrealización. Por el contrario, en ocasiones la posibilidad de desarrollar un trabajo o de reintegrarse al sistema educativo es aludida en el marco de una concepción muy restrictiva, más que como actividades vinculadas a la realización personal, apenas como una forma de evitar el ambiente y la desprotección de la calle:

En febrero salgo, y en marzo cumpla dieciocho. Imaginate... ¡me mantuvieron mucho acá en el Hogar pero afuera voy a laburar! Yo quiero salir de acá con un trabajo. Porque es mejor, corte... acá te representan y capaz que te consiguen un trabajo bien. Lo que raye, cualquier cosa, mientras que esté haciendo algo y me entretenga. Si salgo sin trabajo voy a seguir en la joda.[...] Capaz que me anoto [en el liceo] de noche. Porque ta, laburar de día, y de noche... por lo menos sé que no ando en la calle, me interno en el liceo. (Damián) (Anexos: XLVI)

--*--

Yo cuando salga pa' la calle sé por qué lado cruzar, y con qué gente apuntar... para empezar. Sé en qué ambiente están las cosas, ¿entendés? Por donde tengo

que ir, con quién tengo que hablar, y voy a tratar de evitar todas esas cosas. Y yo qué sé, mantener la mente ocupada en algo, trabajar, estudiar. (Joaquín) (Anexos: LII)

De este modo, ocupaciones paradigmáticas de una integración social saludable son, en estos casos, consideradas como meros entretenimientos o distracciones a los que los jóvenes perciben que necesitan recurrir para no ser reabsorbidos por el entorno.

E – Pero vos no estás muy convencido del tema del laburo.

Nicolás – Capaz que... no, pero yo quiero laburar. Claro... Interesado estoy. No estoy interesado a fondo. Pero tengo que distraer la cabeza.

[...]

E – ¿Y si no te distraés con otra cosa?

Nicolás – Marcho a la harina, como dice el director. Vos te reís pero es triste.

E – Y por qué no encontrás algo que te guste, mejor. Porque si no vas a estar toda la vida tratando de distraerte.

Nicolás – Yo quiero agarrar para la obra.

E – Vos sos alguien muy inteligente, con facilidad para vincularse con las personas, con muchas capacidades... ¿por qué tenés que limitarte a “no caer”, a “distraerte”? Podrías hacer grandes cosas. [Silencio] Ni vos te lo creés ¿no?

Nicolás – No. No sé. Hacer algo que me guste. (Anexos: LIX)

Las comprensiones de sí mismos que se ponen en juego en estos testimonios dan cuenta del sentimiento de falta de control de su propio destino por parte de estos adolescentes, que anticipan la necesidad de mantenerse sujetos al sistema alternativo en el que han ido ensayando con cierto éxito algunos rasgos de su identidad, incluso cuando lo consideran perjudicial.

Por otra parte, las actividades laborales también se distancian de los eventuales proyectos de autorrealización en la medida en que la comprensión que de ellas hacen los adolescentes no logra incorporar el valor con el que su ejercicio contribuye a los objetivos colectivos de la sociedad, aspecto que constituye una clave del reconocimiento (Honneth, 1997: 150). En la medida en que en estos contextos no se logra articular la actividad laboral con las cadenas de acciones socialmente valiosas, para muchos jóvenes el significado del trabajo es puramente instrumental y se reduce a la mera adquisición de recursos materiales, por lo cual es fácilmente abandonado una vez neutralizada la amenaza de la necesidad (Elías, 2009: 556). Al no serle atribuido un valor simbólico como una actividad socialmente estimable, el trabajo se disocia de las aspiraciones que el sujeto comprende como parte de su proyecto de realización personal.

Algunas referencias a la actividad laboral no solamente atienden al dinero como fuente de ingresos para garantizar la supervivencia, sino que incluso hacen de él un portador de significado acerca de lo que es una vida valiosa.

E – Hay muchos trabajos en los que serías bueno, vendiendo, atendiendo al público.

Nicolás – Atención al cliente [se ríe] Pero en eso no se gana bien.

E – ¿Pero vos cuánto querés ganar?

Nicolás – Y yo quiero ganar por lo menos quince palitos por quincena.

E – ¿Treinta mil pesos por mes?

Nicolás – Y en la obra se está ganando eso. Y aparte me gusta la obra. Si yo trabajé con mi cuñado, y él me fue enseñando un poquito. No te digo que ande muy

bien, pero dentro de todo me revuelvo. (Anexos: LIX) [...]Laburar sí es una vida pa' mi. Pero no para tener nada, no como negro chico. Ganar tu sueldo, tener tu casita, tu auto, estar bien. Estar con tu familia, con una mujer. Un hijo, ya dos no porque es un gastadero de plata. Malcriarlo... darle todos los gustos. (Anexos: LVIII)

En diferentes oportunidades y testimonios, tanto el dinero como la posesión de condiciones materiales que superan la estricta satisfacción de las necesidades de supervivencia son presentadas como un signo de valor social. En este sentido, los valores que orientan a estos jóvenes no pueden considerarse diferentes a los de la sociedad convencional, que de diversas maneras coloca la capacidad de consumo como un criterio que señala el éxito y la felicidad sociales (Bauman, 2000). En congruencia con la opinión de Matza, estos valores no solamente no se oponen a los de la cultura hegemónica sino que algunos de ellos - el poco apego a una disciplina de trabajo, o el gusto por el consumo ostensible - son compartidos con la clase ociosa de las sociedades industrializadas que caracterizó Veblen (1899), aún cuando en las capas medias permanezcan soterradas (Matza y Sykes, 1961: 715).

La mediación de los bienes de consumo en la autopercepción del sujeto como un igual, como alguien que puede participar por entero de la sociedad de consumo y, por ello, que no tiene menos valor que los demás, es particularmente sentida en los medios menos favorecidos (Lipovetsky, 2006). Este movimiento supondría el intento de construir el respeto de sí mismo ya no en el plano moral sino en la capacidad de exhibir signos de la capacidad de consumo, en la igualdad legitimada por el efectivo acceso a objetos a los que son sensibles todos los jóvenes. De este modo, también las cualidades proveedoras de la autoestima se presentan desplazadas hacia el reconocimiento de los signos que son valiosos y de los que los adolescentes pueden ser ocasionales portadores:

[Estos] proporcionan a cantidad de ellos una identidad de prótesis que traduce las dificultades contemporáneas de la transmisión y la ausencia de respuestas más sólidas sobre la significación y el valor de su existencia. La reverencia a las marcas comerciales procura una identidad valorizada, pero provisional. A falta de líneas de orientación o puntos de referencia de sentido más sólidos para vivir con los otros, les da una manera sencilla de pensar el mundo y de conducirse en él. (Le Breton, 2014: 82)

Este efecto de la dinámica de mercado suplanta el rol del Estado como telón de fondo sobre el cual se constituyen las subjetividades, pero sin la capacidad de éste para sustentar normativamente la igualdad entre los sujetos, e instituyendo de hecho un nuevo *ideal del yo*, en el que es el consumo del objeto el que orienta la búsqueda de la felicidad (Duschatzky y Corea, 2001: 21). No obstante, en la medida en que los niveles y estilos de consumo de los sectores más pobres no se ajustan a los patrones que dan cuenta de la integración a la cultura convencional, estos jóvenes finalmente pueden autopercebirse como consumidores deficientes, que no logran adaptarse a los requerimientos materiales asociados a las condiciones para obtener la felicidad (Bauman, 2000: 64). La frustración y el resentimiento que devienen de esta realidad son obstáculos adicionales en la autoestima de las personas, que entorpecen su autocomprensión como sujetos que disponen de condiciones para emprender formas de vida socialmente valiosas.

Por otra parte, y asociada a esta limitación en el acceso a las formas hegemónicas del uso de los bienes, el consumo ostensible de determinadas marcas así como la utilización de ciertas prendas de vestir, - el calzado y la ropa deportiva, o las gorras con visera - resultan un signo de alteridad frente a los sectores medios de la sociedad. Esto produce situaciones en las que el reconocimiento es negado y los sujetos padecen variadas formas de injuria, a través de diversas expresiones de discriminación, por ejemplo la ya aludida “selectividad policial”. En otros casos, y particularmente con los adolescentes, determinada forma de vestir o el hecho de provenir de determinados barrios son asociados de manera estigmatizante con características socialmente negativas como la violencia, la peligrosidad o el delito (UNICEF, 2006).

A menor escala, la identidad también se va asentando sobre una imagen estigmatizada mediante situaciones de rechazo en el espacio público, generalmente ocasionadas a partir del significado que determinados signos adquieren en el contexto de expresiones culturales hegemónicas.

E – [*¿Depende de nosotros...*] [*la forma en que nos ven los demás?*]

Nicolás – *Eso sí depende de nosotros también. Porque, por ejemplo, si vos te drogás o algo, ¿viste?, fumás pasta base o algo, y vos andás todo re mal empilchado y todo, la gente te va a ver de otra manera. “Mirá este pichi cómo anda”.*

Bruno – *Claro.*

Nicolás – *Eso depende de uno también. En sí... es de los dos lados también. No depende de nosotros y depende de nosotros.*

E – *Muy bien, muy bien. ¿Y cuál es la parte de no depende de nosotros?*

Nicolás – *Y ta, yo qué sé.*

E – *Pensá.*

Nicolás – *Porque por más que vos andes bien vestido, a veces la gente te ve y...*

Bruno – *...se da cuenta...*

Nicolás – *Claro. Ya por la forma de hablar o algo. Por ejemplo vos andás vestido todo de Nike de pies a cabeza, y la gente te mira y dice “Pá, mirá este plancha asqueroso”, porque la gente es así. Mirá yo iba una vez caminando por Punta del Este, íbamos con unos compañeros, todos vestidos de plancha, ¿viste?, corte así todo conjunto, ropa Nike o Adidas o esas cosas, ¿viste?, y corte la gente te miraba y te daba vuelta la cara, como diciendo “Mirá estos... ¿de qué cueva salieron?”. Corte la gente que tiene plata te mira diferente así.*

E - *¿Y los que no tienen plata no miran diferente?*

Nicolás – *No, ¡hay gente que también! Las viejas nomás, sabés qué. Las viejas son tremendas. (Anexos: XXVII)*

Se trata de miradas hirientes, que en lugar de reconocer los aspectos valiosos de la identidad de estos adolescentes revelan lo inapropiado de su forma de vida, su falta de valor. Aflorando a través de la apariencia, queda al descubierto la identidad estigmatizada: “*la gente se da cuenta*”, dice Bruno. Anticipando esa mirada, siendo conscientes de la degradación que desvela, los atributos socialmente negativos son incorporados con fatalismo a la identidad.

E – *El día que llegué y te pregunté de dónde eras, me dijiste “del cante”. Yo te dije “¿Le decís el cante? ¿Dónde queda? En Casavalle” me dijiste vos.*

Bruno – *Ahí va, eso sí. Pá no me acordaba que te había dicho “el cante”.*

E – *Yo me acuerdo sí porque me llamó pila la atención que lo dijeras así. ¿Vos le decís “el Cante” al lugar en que vivís?*

Bruno – *Es un cante...*

E – *¿No tiene ningún nombre?*

Bruno – *Casavalle*

E - *¿Cómo es ese lugar?*

Bruno – *Yo ya me acostumbré a vivir ahí. Nací ahí. (Anexos: XLI)*

El barrio ni siquiera es presentado como tal, sino más bien bajo el concepto de *cante*, un entorno de deterioro y marginación, un signo de forma de vida excluida. Bruno se limita a aclarar que ya está habituado al lugar, que él mismo forma parte de esa realidad ultrajada. Ni siquiera es preciso describirlo; en tanto fuente de estigmatización, la sola mención de la palabra implica un campo de significados ajeno al de los socialmente valiosos.

De acuerdo a Honneth, la posibilidad de que la forma de autorrealización individual del sujeto adquiera estimación social se abre sobre el supuesto de una sociedad cohesionada en torno a una comunidad de valores y objetivos. Las formas de realización de las personas, anteriormente sujetas a los mandatos sociales de los estamentos a los que pertenecían, se individualizan en proyectos de realización perseguidos en función de las cualidades personales a medida que las sociedades se constituyen formalmente de modo más horizontal (Honneth, 1997: 150). Sin embargo, en algunas expresiones de los adolescentes, su forma de vida se manifiesta como la concreción de un papel muy condicionado por la pertenencia a un sector social. De este modo, ciertas alusiones que hacen de la comprensión de la propia identidad como anclada a una realidad que implica una gama muy restringida de formas de vida, lejos de reflejar el resultado de un emprendimiento personal de realización, dejan ver una actitud vital de apagada resignación.

En este marco, las formas de vida asumidas por los adolescentes carecen de todo valor social en la medida en que no contribuyen con los objetivos estimados por la comunidad. Ya no sólo las incursiones delictivas, por supuesto, sino las formas de trabajo precarizado o las diversas aristas que presenta la vida en la calle. Los diferentes mecanismos de estigmatización, de los cuales los medios de comunicación suelen ser cajas de resonancia, tienden a asociar con imprudente celeridad algunas de estas formas de vida entre sí, lo cual sumado a los prejuicios sociales acerca del barrio de procedencia del sujeto o a su aspecto personal multiplican las experiencias de menosprecio (Sánchez Vilela, 2007).

*Si pasa corriendo uno vestido medio así corte como nos vestimos nosotros y dicen
“Ah, este se choreó algo” (Nicolás) (Anexos: XXVII)*

En algunas de las diversas manifestaciones de menosprecio que los jóvenes experimentan como acciones estigmatizantes, la negación del reconocimiento del valor de la forma de vida puede desplazarse al valor de la propia vida.

Damián – Porque mirá... si un chorro mata a un policía, el chorro es el malo, pero si un policía mata al chorro, el policía es el bueno...

Nicolás - ¡Ojo! ¿Por qué mató a un chorro? ¿Se zafó!

Damián – Son personas iguales, son personas los dos.

Nicolás – Si nosotros mañana matamos a uno de ellos, después pasan en el informativo: [pone voz afectada] “¡ay!, un delincuente mató a un policía que era padre de dos hijos, que...”

Damián – Claro. Pero el policía mató a un chorro, un delincuente, un rastrillo, un malandro...

Nicolás - ...*un pichi, un malviviente...* (Anexos: XXXVII)

Independientemente de las valoraciones que puedan hacerse de las circunstancias en las que policía y ladrón encuentran la muerte, lo cierto es que en la reflexión de Damián y Nicolás la acción delictiva de los jóvenes es suficientemente negativa como para que se desvanezca tras ella la valoración de la propia vida, estimación que sienten extensiva, por otra parte, al entorno de la persona que muere. En efecto, de manera implícita, los familiares de las víctimas reciben un diferente tratamiento; mientras el policía deja hijos sin padre, en el relato está omitido el dolor de la familia del *chorro* que pierde la vida.

Las circunstancias que deben atravesar las personas que los visitan en el Hogar multiplican el sentimiento de injuria, y también hacen extensiva la negación de reconocimiento del propio valor a los familiares.

“...corte que la tienen que requisar, la revisan toda, le sacan la ropa, todo. Y después entra y vos estás ahí, y no sabés con qué cara mirarla porque una madre no te cría para que termines acá dentro” (Procul, 2011: “Las madres”)

En su conjunto, las experiencias que redundan en el menosprecio del valor personal no hacen sino ir consolidando la identidad que el adolescente va forjando en torno a los aspectos en los que sí encuentra una confirmación. De este modo, el significado que el menosprecio va adquiriendo alienta una comprensión de sí mismo negativa, que restringe cada vez más sus cualidades identitarias a las del *chorro*.

E – *Me llamó mucho la atención que cuando te presentaste dijiste tu nombre, tu edad, de dónde eras y el delito por el que estabas acá...*

Damián – *Como dijiste corte que nos presentemos... por qué estamos acá, por algo estamos... no estamos porque somos lindos.*

E – *Claro, pero yo no pregunté por qué estabas acá. Me quedé pensando si era como tu cédula de identidad, como yo podría decir “Soy tal, soy profesor...”*

Damián – *No, ni yo me acuerdo de lo que dije. Todo el mundo lo primero que te pregunta es por qué estás acá... (Anexos: XLIV)*

En las palabras de Damián se percibe el efecto de este proceso de consolidación de las características que presentan al adolescente enfatizando su faceta como delincuente, en la medida en que su respuesta a la invitación de presentarse fue ejecutada en función de las expectativas ya interiorizadas y generalizadas acerca de su identidad. La reflexión acerca de la propia identidad permite este juego paradójico en el que se encuentran y tensionan visiones negativas de sí mismos, que parecen expresar identidades ya encaminadas, con un sujeto que logra mantener esporádicamente cierta distancia con ellas. En el fondo, como en cualquier instancia de autorreflexión, estas son oportunidades de ejercer la autonomía, realizando evaluaciones acerca de las propias cualidades y preferencias, *“dándole significado y coherencia a sus vidas, y tomando responsabilidad por el tipo de personas que son”* (Dworkin, 1988: 20)

Damián – *Sí, como la gente que está en la calle, que nos ve en el informativo pero que no nos conoce. Nos ve y dice... “mirá eso”...pero no nos conoce cómo somos. Dice “esos delincuentes”, todo eso... ta, igual somos delincuentes y eso... pero también somos personas.*

Joaquín – *Sí, pero no somos malos, ¿o no? Claro, tampoco somos lo peor porque robamos, porque cometimos un error...*

Damián – *Tampoco somos unos santitos, porque estamos acá adentro. (Anexos: XXXIII)*

En el encierro, sin embargo, este tipo de situaciones no solamente son infrecuentes sino que no forman parte orgánica de los programas de rehabilitación en privación de libertad¹⁸. Por el contrario, tanto las interacciones con los pares y con las familias, como con los diferentes técnicos y funcionarios que trabajan con ellos tienden a consolidar este aspecto, haciendo hincapié en su condición de *privados de libertad* y no en la de *adolescentes*. Esto impide el acceso a nuevas reflexiones acerca de sí mismos, así como el descubrimiento de otras cualidades personales que han sido neutralizadas o negadas en las experiencias transitadas en la vida. De este modo, el encierro en estas condiciones no sólo obstaculiza la emergencia de alternativas que enriquezcan las posibilidades de los jóvenes de formular nuevas orientaciones para su vida, sino que incluso contribuyen a la cristalización prematura de su identidad como *chorros*.

La posibilidad de desarrollar las aptitudes brota cuando se accede a personas, actividades y entornos que habilitan experiencias de aprendizaje. Esta premisa, ya presente en la teoría del aprendizaje diferencial de Sutherland (1955) para explicar la formación del joven delincuente en el seno de un ambiente determinado, es válida también para el desarrollo de los atributos socialmente más estimados. En este sentido, la falta de disponibilidad de modelos que orienten las biografías de los adolescentes a formas de vida valiosas es una faceta de la exclusión social que repercute en las oportunidades de experimentar ya no sólo el desarrollo, sino el propio reconocimiento del valor de las aptitudes personales.

Si la crisis de identidad adolescente solamente puede resolverse mediante nuevas identificaciones cuyas fuentes son especialmente los pares y los adultos significativos fuera de la familia (Erikson, 1971: 71), entonces el joven apela a los puntos de referencia que efectivamente encuentra en su entorno para ensayar nuevas formas de identidad social adulta. De este modo, va naturalizando una percepción de sí edificada sobre una serie de características funcionales a una forma de vida poco valiosa pero que es la que se le presenta disponible.

Este proceso de restricción de sus posibilidades de reconocimiento supone un largo encadenamiento de violencias que favorecen la reducción de su identidad a la del “menor infractor”. Dialogando acerca de la pregunta “¿qué espera la vida de mí?”, y de forma tragicómica, esta identidad social se manifiesta con elocuencia.

E - *¿Qué podés aportar a la vida? ¿Para qué me necesita el mundo? ¿En qué hago falta cuando no estoy?*

Damián – *Claro, para qué estoy vivo [...]Corte, un ejemplo te voy a dar. Si no estuviéramos nosotros, los chorros, ¿de qué viviría la policía?*

Joaquín - *¿Los chorros? ¿Los chorros de agua?*

Damián – *Los chorros...*

Joaquín - *Ah, los delincuentes...*

Damián – *Es un ejemplo... no digo que...*

¹⁸ De hecho, recientemente se dio de baja a la ONG con la que se realizaban estas actividades, y cuyo perfil específico era trabajar mediante espacios de tipo reflexivo vinculados a la cultura y al arte para enriquecer la construcción de la identidad de los adolescentes.

Nota de prensa: <http://ladiaria.com.uy/articulo/2015/3/con-todos/>

E – *¿Pero te parece que eso es lo que vos le podés aportar al mundo?*
 Damián – *Claro...*
 E – *¿Dedicarte a robar para que haya gente que tenga trabajo...?*
 Damián – *Claro...si no, no existiría la policía [se ríen]*
 E – *¿Qué cómico...*
 Joaquín – *No existirían los funcionarios.*
 Damián – *¡Claro!*
 Joaquín – *¿A quién mandas en cana?*
 Damián – *¡De qué vivirían! (Anexos: XXXIII)*

Más allá del sentido del humor presente en este intercambio, la apreciación surge como respuesta a la pregunta por el sentido de la propia presencia en el orden social, y éste es referido como una afirmación de la propia identidad, “*nosotros, los chorros*”. De hecho Joaquín bromea con ese término porque la palabra más apropiada para designarse a sí mismos es la de *delincuente*, frente a otros términos que suelen presentar matices algo despectivos (Míguez, 2008: 111). En estas expresiones en las que los adolescentes dan cuenta de la comprensión de sí como delincuentes, más que ponerse en juego el desarrollo de ciertas cualidades sobre las que se sostiene esa forma de vida, se apela a la alteridad respecto de los ya mencionados “*antichorros*”, en estos casos la policía y los funcionarios, subrayando la importancia del reconocimiento o la negación por parte del otro en la definición de la propia identidad social.

Nicolás – *El Hogar, acá, dependen de nosotros.*
 E – *A ver, ¿por qué?*
 Nicolás – *Si nosotros no robaríamos, acá no tienen trabajo. Dependen de nosotros, ¿o no? Si nosotros somos los que le damos de comer, como quien dice. Si ningún menor, si ningún mayor robaría, no existirían las cárceles ni nada. Y no trabajarían los funcionarios. ¿O no?*
 E – *¿Quién sabe. De pronto tendrían otro trabajo.*
 Bruno – *Capaz que tienen otro trabajo.*
 Nicolás – *Ya dijimos, vamos a hacer una huelga todos los menores infractores...*
 E – *¿Una huelga?*
 Nicolás – *Vamos a hacer una huelga y vamos a dejar de robar todos. ¡Huelga y paro de fierros caídos! Paro de fierros caídos, y vamos a hacer una huelga y vamos a dejar de robar. Los funcionarios no van a trabajar más, y entonces vamos a empezar a robar de vuelta.*
 Bruno – *“Paro de fierros caídos...” [Se ríen] (Anexos: XXVII)*

Los comentarios de Nicolás, además de evocar las observaciones de Foucault acerca de todo el engranaje económico, político e institucional que funciona en torno a la existencia de la prisión y de la delincuencia (Foucault, 1981), llaman la atención sobre este aspecto de la construcción de la identidad en el que el “*nosotros*” se erige a partir de la confrontación del rol social. La reducción de la propia identidad a la de *delincuente* trae aparejada una comprensión de sí en los márgenes de la sociedad convencional, aunque unida a ella por medio de las representaciones de aquellos agentes que brindan, en su posición antagónica a la del delincuente, algún reconocimiento de su identidad.

De este modo, las diferentes experiencias que niegan el reconocimiento de las cualidades personales afectan negativamente la autoestima de estos adolescentes, quienes encuentran en las situaciones de deshonra confirmaciones de su identidad. En uno de los encuentros con los jóvenes, ingresa una funcionaria al salón donde se

desarrolla el trabajo y frente a ellos aclara al entrevistador algunos criterios de funcionamiento del Hogar, de la siguiente forma:

Te explico: nosotros no podemos ingresar al Centro, mientras que ellos [por los chicos] estén ahí, ningún funcionario, todos, ni la Dirección, el tema de los celulares que a ellas [las tutoras] se lo explicamos también. Lo que es celular, billetera con plata, todo, lo dejás dentro de la mochila y lo dejamos en la dirección. Es una seguridad para nosotros, y para ti también. (Funcionaria) (Anexos: XX)

Sin discutir la pertinencia de la indicación, lo que puede rescatarse de esta incidencia es el hecho de que la funcionaria no duda en señalar la peligrosidad de los mismos adolescentes que están delante de ella, escuchándola en silencio, mientras ven interrumpida su actividad en el taller. No se trata de asumir una postura ingenua frente a la necesidad de seguridad, sino de destacar que estas interacciones, frecuentes incluso en este Centro en el que se asume el vínculo con los jóvenes con cuidado, constituyen experiencias injuriosas que deterioran la autoestima.

A través de estas miradas restrictivas de la identidad, y en general de la negación del reconocimiento de los atributos que pueden sostener modos de vida valiosos en la comunidad, se comprometen seriamente las posibilidades que el sujeto encuentra para develar cualidades poco desarrolladas y establecer nuevas metas para su vida. Esto, sin embargo, es fundamental para construir una identidad adulta ya que la figuración de proyectos vinculados a la realización personal no solamente supone la confianza en las propias cualidades, sino también la comprensión y puesta en movimiento de un conjunto de expectativas que el sujeto ha sido capaz de construir. Como señala Nussbaum (1996: 421), la capacidad de las personas para imaginar nuevos objetos de deseo es una condición para poder desear, pero está muy limitada por las experiencias sistemáticas de privación. Por ello, las autocomprensiones restringidas de la propia identidad por negación del reconocimiento conllevan dificultades análogas para formular alternativas en las que puedan engarzarse nuevas preferencias y metas de vida.

A lo largo del capítulo se ha mostrado cómo diferentes experiencias de socialización, adquieren significado en términos de ofensas morales cuando se les comprende como situaciones de menosprecio. Desde el punto de vista del desarrollo humano, es fundamental asumir la voz de los adolescentes como un insumo clave para pensar tanto el problema del conflicto con la ley, como sus soluciones. Para fortalecer a los jóvenes como agentes es preciso asumir como punto de partida su punto de vista y la comprensión que hacen de sí mismos. En la medida en que la construcción subjetiva que logran los adolescentes pueda ser comprendida tomando en cuenta este enfoque, también los dispositivos de rehabilitación podrán ser diseñados considerando prácticas de reconocimiento.

En el siguiente cuadro, se relacionan las condiciones de socialización y privación de libertad revisadas, relacionándolas con las esferas de reconocimiento que, como ofensas morales, lesionan de modo particular:

Autorreferencia práctica afectada	Condiciones de socialización y de vida en privación de libertad que pueden ser comprendidas como ofensas morales
AUTOCONFIANZA	1) Ausencia de adultos y falta de garantía de supervivencia 2) Falta de orientación biográfica integradora 3) Falta de temperancia de vínculos familiares 4) Falta de privacidad 5) Exposición al sufrimiento físico que deviene de la vida en la calle 6) Falta de control sobre el entorno 7) Naturalización del daño físico y de la exposición 8) Uso instrumental de la violencia y del cuerpo 9) Maltrato policial 10) Falta de disponibilidad del propio cuerpo 11) Abandono, deterioro físico y afectivo que provienen de la adicción a la droga 12) Abuso sexual 13) Negación de los propios sentimientos para resistir las situaciones de dolor 14) Sustitución del vocabulario asociado a un uso ultrajante del cuerpo.
AUTORRESPECTO	15) Falta de ejercicio de derechos básicos que proviene de la temprana exposición a sistemas alternativos de interdependencia 16) Sujeción temprana a las intervenciones de políticas sociales que los victimizan o estigmatizan 17) Imposibilidad de percibir la necesidad de reconocer y proteger sus propios derechos 18) Dificultad para ejercer como niño y ocuparse de vida de adultos 19) Desafiliación 20) Desprotección frente a los adultos
AUTOESTIMA	21) Falta de confianza en las propias cualidades 22) Imposibilidad de imaginar formas valiosas de autorrealización 23) Estigmatización social 24) Reducción de la identidad a ser delincuente 25) Falta de disponibilidad de modelos que orienten biografías valiosas

4.2.4 Privados de libertad, privados de autonomía.

Como se ha señalado a lo largo del trabajo, comprender las condiciones en las que se desarrolla, se ejerce y se puede ampliar la autonomía es fundamental en la consideración de la rehabilitación desde la perspectiva del desarrollo humano, ya que este proceso se enfoca en la consolidación de los adolescentes como agentes. Se ha sostenido que las diversas formas de vida delictiva asumidas por los jóvenes no pueden ser comprendidas como un efecto determinado por las formas de socialización ni por la adhesión a una serie de valores propios que cierta subcultura impone a sus participantes. Sin embargo, como se explicó en los primeros dos capítulos, tampoco es aceptable afirmar que los jóvenes que delinquen lo hagan solamente obedeciendo a un cálculo de tipo utilitario entre costos y beneficios. El concepto de *deriva* (Matza, 2014) facilita indagar en un campo explicativo que, integrando el enfoque sociológico del aprendizaje, involucra también la dimensión ética del sujeto que es capaz de tomar decisiones para orientar su

propia vida. Por un lado, la experiencia de subjetivación que el sujeto tiene de ciertas condiciones de socialización, mediante la negación del reconocimiento, dificulta una comprensión positiva de sí mismo y restringe sus posibilidades de construir una identidad autónoma, orientada a la realización personal y a formas valiosas de integración social. Esta falta de autonomía, por otro lado, afecta la capacidad de autodeterminación de los adolescentes; las decisiones que éstos son capaces de tomar en relación con su propia vida, lejos de resolverse en un marco de libertad y abundancia de alternativas, se encuentran muy condicionadas por factores tanto materiales como simbólicos, y por lo tanto manifiestan una versión muy limitada de la agencia. El concepto de deriva especifica que la remoción temporaria de algunos factores que controlan a los sujetos permite que éstos se involucren en actividades delictivas, lo cual no implica que se comprometan con éstas de modo irreversible o sistemático (Matza, 2014: 255). El retiro de organizadores de la rutina y de fuentes de normas hace posible entender, desde la subjetividad de los adolescentes, las precauciones por “mantener la cabeza ocupada”, por tener con qué “entretenerse”, de modo de evitar un tiempo libre que es sinónimo de deriva, de “flotar en la esquina” (Anexos: XLIII). Esta preocupación expresa con elocuencia su falta de autonomía, así como la poca confianza en sus propias posibilidades para perseverar en un medio que se muestra hostil a incorporar nuevas formas de la identidad, como han mostrado muchos ejemplos revisados en este capítulo.

Por otra parte, en varios de los relatos que hacen los adolescentes acerca del momento en que comenzaron a incursionar en el delito, surgen hechos que son presentados como puntos de inflexión en sus vidas, y que ellos vinculan con los períodos en que perdieron el control de sí mismos en medio de una realidad experimentada de forma angustiada e incierta, como por ejemplo Sebastián cuando se entera que va a tener un hijo, o Nicolás cuando es separado de la señora con quien vive y se muda con su madre. En otros casos, lo que desaparece es la referencia provista por un vínculo afectivo fuerte.

Bruno – *Y yo qué sé, un día quemado, eso fue después de que falleció mi madre, hace once meses.*

E – *¿Y vos hasta hace once meses no tenías que ver con esas cosas?*

Bruno – *Cuando estaba mi madre viva no.*

E - *¿Nunca habías robado ni nada?*

Bruno – *No. Yo estaba haciendo mecánica, hice como tres años mecánica. Dos años y medio, más o menos, porque estaba haciendo mecánica con electricidad, ¿viste? Y bueno ahí fue cuando cayó mi madre internada y nunca fui más [...] Ta, y después que pasó lo de mi madre no fui más. Y ahí me vine abajo. (Anexos: XLIII)*

- * -

Porque todo fue también por ese gran dolor que me ocasionó todo lo que viene después. Yo estaba con una persona viste, estábamos juntos con una persona, que era de ahí de mi barrio, y yo estuve un año y pico con esa persona. Ta, y yo estaba enganchado con ella, ¿no? La quería zarpado, enamorado se puede decir, ¿no? Tá, y después pasó algo ahí, y terminamos, y ta. También eso fue lo que me... yo estaba todo el tiempo con ella, iba a mi casa, se quedaba a dormir, todo. Yo estaba muy bien, estaba feliz ahí. (...) Claro, yo estaba enamorado de la piba y entonces, todo eso... me quemé la cabeza y... todo. Cuando terminamos fue cuando yo tenía 15, me faltaba poquito para cumplir los dieciséis yo y ta, no lo pude superar. Fue como que sufrí mucho tiempo, ¿entendés? (Joaquín) (Anexos: LI)

Estos casos sugieren que el dolor provocado por la separación de los adolescentes con personas con las que mantenían una fuerte relación afectiva impacta negativamente en su autonomía. Ante la poca disponibilidad de fuentes de reconocimiento en la esfera del

amor, los resultados de estas rupturas son asociados, en su propia narración, a las etapas de pérdida de control de su vida. La intensidad de estas formas de relacionamiento evocan lo que Epele (2010) denomina “el rescate por amor”: frente a la creciente sensación de fragilidad y de incertidumbre, se va dando un desplazamiento por el cual la satisfacción de los cuidados antes obtenidos en el marco de la vida pública se busca en el círculo íntimo y privado de los afectos, especialmente en la familia, la pareja y la amistad. Estas funcionan, según la autora, como refugios afectivos, como soportes que permiten estructurar espacios de supervivencia en un entorno de inseguridad material y emocional. Por eso cuando se pierden, como puede verse en estos relatos, sus efectos tienen un alcance mucho mayor al que se esperaría en un contexto que brinde otras seguridades y en sujetos que dispongan de mayor autonomía. Esta misma idea del *rescate por amor* es enunciada por Nicolás cuando habla de la incertidumbre del futuro:

Nicolás - *Tengo que estar en otra. Tengo que ponerme a laburar y rescatarme a una chica.*

E - *Vos decís que una mujer a vos te enderezaría...*

Nicolás - *No me va a enderezar, imaginate... debajo de la pata me tiene...*

E - *¿Ya te ha pasado...?*

Nicolás - *No me ha pasado debajo de la pata, pero comiendo de la mano capaz que sí. (Anexos: LVIII)*

La negación del reconocimiento en el plano del derecho, como se ha visto, es también un elemento que obstaculiza la autonomía de la persona, quien no puede comprenderse como un sujeto moralmente responsable al no participar en pie de igualdad que el resto de los miembros de la comunidad en el acceso a los derechos y el ejercicio de sus deberes. La dificultad que encuentra el sujeto para ejercer los derechos no solamente impide su autonomía en tanto lo deja al margen de los beneficios materiales producidos por la sociedad, sino especialmente porque lo excluye de la condición moral de ciudadano. Esta marginación del estatus de sujeto no puede ser compensada subjetivamente por el consumo de bienes ni el gasto ostensible, que al darse de manera incongruente con un estilo de vida integrado a los aspectos simbólicamente valiosos en la sociedad, no es sino otro mecanismo de consolidación del estigma.

Por otra parte, la falta de una orientación biográfica socialmente integrada es patente cuando los adolescentes se hacen de recursos económicos que podrían permitirle un funcionamiento más autónomo pero lo gastan de manera indiscriminada, de un modo que pone de manifiesto la ausencia de una reflexión acerca de sus preferencias en función de un proyecto de vida.

Últimamente estaba robando pa' vestirme, porque no consumía más. Porque mis padres nunca me dieron un par de championes, nunca me dieron nada. Yo qué sé. Y es mentira que robó para darle algo a sus hermanos. [Refiriéndose a otro adolescente del grupo] Robó para comprarse algo él. O pa' drogarse. O por diversión también, a veces robás por diversión. Tenía plata en el bolsillo e iba a robar igual. (Sebastián) (Anexos: LXII)

- * -

¿Por día? Trescientos, cuatrocientos pesos era lo que iba a buscar tempranito, para fumar a las siete de la tarde. Por día me fumaría dos o tres palos¹⁹... a veces hasta más. (Nicolás) (Anexos: LVII)

¹⁹ Dos o tres mil pesos uruguayos, en el entorno de los cien dólares estadounidenses.

A lo largo del capítulo, también se ha mostrado cómo las dificultades para aludir a la propia forma de vida como algo valioso, así como la negación sistemática de atributos estimables socialmente, han favorecido en los adolescentes un confinamiento de su identidad social a su rol delictivo. Con una autoestima muy deteriorada y atravesada por diferentes mecanismos de estigmatización, sus posibilidades de ejercer la autonomía se ven muy limitadas. El tipo de autorreflexión que implica el ejercicio personal de la agencia requiere, como se ha visto, de evaluaciones en sentido fuerte, en las que el sujeto pondera líneas de acción y toma decisiones en función de una concepción de vida buena que orienta sus aspiraciones y metas (Taylor, 1977: 26). ¿Cómo podría ejercerse esta capacidad cuando se hallan dificultades para formular una comprensión positiva de sí mismo? Como se ha mostrado, la negación del reconocimiento ha sembrado obstáculos que los adolescentes deben sortear para contar con sus propios atributos como insumos de cambio y de reflexión, así como para establecerse alternativas que brinden oportunidades de florecer como sujetos.

En este sentido, importa diferenciar entre la *autonomía plena* y la *autonomía potencial*, distinción que es posible realizar en función de que las condiciones de vida del sujeto superen o no los niveles mínimos de desarrollo del conjunto de capacidades mínimas, como las listadas por Nussbaum (Pereira, 2007: 153). El desarrollo mínimo de estas capacidades es un requisito para poder alcanzar un umbral de vida digna, debajo del cual no es posible que un sujeto actúe con autonomía (Nussbaum, 2007: 53). La autonomía plena es la que se ejerce no solamente cuando el sujeto delibera para decidir entre alternativas – lo cual es posible hacer en un nivel de desarrollo potencial de la autonomía –, sino cuando reflexiona, es decir, cuando logra tomar distancia de su propia vida e identificar las preferencias que condicionan sus elecciones (Pereira 2007: 154). Dado que la rehabilitación desde la perspectiva de desarrollo humano tiene como centro a la persona en tanto agente capaz de modificar sus preferencias y aspiraciones, requiere poner en práctica estrategias que puedan ayudarla a alcanzar la autonomía plena. Para ello deberá plantearse mecanismos que permitan revertir los efectos del menosprecio que condicionan la ampliación de su autonomía, así como disponer de recursos que garanticen el bienestar de los jóvenes, de modo que éstos puedan superar el umbral mínimo de dignidad en el desarrollo de sus capacidades. En este trabajo se ha argumentado teóricamente y se han ilustrado diversos dispositivos del sistema de privación de libertad que permiten cuestionar fuertemente la posibilidad de que los jóvenes encuentren en él fuentes de las cuales obtener el reconocimiento que está a la base del desarrollo de su autonomía. Por el contrario, salvo situaciones excepcionales, la estructura actual no presenta características que favorezcan esa perspectiva de trabajo ni siquiera en la teoría, como ha mostrado Trajtenberg (2004).

Como se ha mostrado en este capítulo, incluso privados de su libertad, para muchos adolescentes la vida dentro de los Centros es preferible a la desprotección que experimentan en su entorno, al menos en algunos aspectos del bienestar. Esto también lo hace notar Míguez (2008) cuando alude al hecho de que niños y adolescentes apelan a la internación transitoria en Hogares como forma de escapar de la violencia y de la exposición de la vida de la calle. El hecho de que en ciertos aspectos el adolescente pueda contar con más funcionamientos en el encierro, permite que logre algunos cambios dentro del Centro. Como quedó consignado en muchos de los relatos, el estar bien alimentado, sin consumir drogas, o el simple hecho de poder dormir en condiciones relativamente dignas, ayudan a los adolescentes a disponerse de otra manera frente a la reflexión acerca de sí mismos. Sin embargo, ellos mismos anticipan la dificultad de

mantener algunas de sus expectativas con respecto a su futuro y a su identidad en el entorno al que regresarán una vez egresados de los Centros. Por esta razón la consolidación de la agencia constituye uno de los aspectos centrales en un proceso de rehabilitación desde la perspectiva del desarrollo humano. La rehabilitación de los adolescentes privados de libertad, pensada como una expansión de la agencia y de las capacidades, implica el acceso a oportunidades de pensarse distinto, y también a formas de protección de su bienestar que hagan posible desarrollar una vida renovada a partir de dicha nueva comprensión. El único modo de forjar una identidad social positiva es encontrando en la comunidad oportunidades reales para llevarla a cabo, personas y situaciones que reflejen el valor de las propias necesidades, espacios en los que se puedan ejercer los derechos y asumir responsabilidades hacia el resto de la comunidad, así como instancias de reconocimiento que confirmen esas nuevas cualidades que se ensayan. Porque priorizar el *adolescente* sobre el *privado de libertad*, es darle al primero oportunidades para que pueda vivir el sentido final de su adolescencia, que es crecer y construirse como adulto capaz de realizarse en una sociedad determinada.

Esto coloca en perspectiva el significado subjetivo de la experiencia actual de rehabilitación. Los adolescentes la padecen, por más que cuando se les señale el sufrimiento con la expresión “le pesa la cana”, éste cuidadosamente se oculte y se niegue para mostrar fortaleza. Sin embargo, esa expresión condensa la autocomprensión que logra el adolescente: el encierro se sufre, se padece, y en el fondo se merece. Por eso hay que tener la suficiente entereza para resistir la angustia, evitando todo indicio de exteriorización del sentimiento de tristeza, cansancio o soledad. Pero de todas maneras, ese mecanismo de protección frente al dolor y la soledad de la reclusión es un espejismo; es muy fácil darse cuenta de que eso no es así, ya que como es natural todos los jóvenes anhelan la libertad, el regreso a la calle, el reencuentro con sus afectos y el restablecimiento de sí mismos en el entorno en el cual, para bien o para mal, han encontrado las únicas oportunidades para ser lo que son.

Dos semanas antes de su liberación, Nicolás comenzó a experimentar un estado permanente de mal humor y de agresividad. Interactuaba de mala manera con los funcionarios, estaba serio e irritado de manera constante, al punto de que las tutoras que trabajaban con él a diario estaban atemorizadas por el hecho de que cometiera un error que le hiciera daño de alguna manera. Las tutoras explican que, lejos de ser excepcional, este estado de ánimo de Nicolás refleja una situación habitual en muchos chicos que se van del Hogar hacia un entorno que viven como fuente de incertidumbre, de violencia y de exposición. Un tiempo antes, consultado acerca de alguna reflexión que el encierro le hubiera permitido hacer pensando en el futuro fuera del Hogar, Nicolás decía:

Importante una sola: no drogarme más cuando salga. Para mí el tema mío, en lo personal, la droga es lo fundamental. Es lo que tengo que dejar, porque yo sé que si sigo drogándome voy a terminar mal. Y [se ríe] ya no va a ser acá... voy pa' la grande, o termino muerto por ahí. Porque si andás en esa... (Anexos: LVI)

En estas circunstancias, cerca del anhelado momento de la liberación, el *menor infractor* recluido durante un año en prisión, ese sujeto construido por la mirada de los demás como víctima y como amenaza, se descubre en su máxima vulnerabilidad. Privado de libertad y privado de autonomía, aterrorizado ante lo que le depara el futuro, anticipa que no va a poder con él en los términos que desearía, menos aún de lo que podía con la prisión. Por eso la frase con la que las tutoras y sus compañeros describen su estado de ánimo es tan elocuente: “*le pesa la libertad*”.

5. CONCLUSIONES FINALES.

Esta investigación se originó en la pregunta acerca de las posibilidades con las que realmente cuentan los adolescentes privados de libertad para modificar su vida y encauzarla hacia proyectos socialmente integrados y positivos. Sin considerar la especificidad de cada caso en particular, el marco normativo proporcionado por el desarrollo humano permite ofrecer una respuesta afirmativa a dicha interrogante, organizándola en torno a la expansión de las capacidades de la persona y su consolidación como agente. El hecho de que los sujetos sean, además, adolescentes, y por ello personas que transitan un período de transformación orientada a la obtención de una identidad social adulta, estimula la creencia en la posibilidad cierta del cambio. Teniendo en cuenta que el desarrollo genuino de la persona implica una ampliación de su libertad para poder llevar adelante su vida en función de lo que valora ser y hacer (Sen, 1999 a), y como se discutió en el primer capítulo, cualquier cambio profundo que el adolescente logre para su vida deberá estar arraigado en el establecimiento de preferencias y metas que obedezcan a una modificación de su subjetividad, y en última instancia a una comprensión renovada de su identidad (Trajtenberg, 2004; Maruna, 2001). Esto implica que el sujeto sea capaz de actuar con autonomía, no solamente en relación con los recursos a los que accede a través de los dispositivos concretos de rehabilitación, sino especialmente en su capacidad de autodeterminación. Es la autonomía la que se pone en juego al proyectar su futuro y definir sus metas en función de preferencias y valores que ha sido capaz de establecer como componentes de su identidad y de su realización personal.

El segundo capítulo puso de manifiesto la importancia que tiene el margen de libertad para construir la propia identidad en torno a proyectos socialmente integrados y valiosos. El examen de las investigaciones de Míguez (2008) mostró el carácter restrictivo que en este sentido tienen las condiciones de socialización asociadas a la población juvenil privada de libertad, que en lo esencial coinciden con las de los sectores más pobres y excluidos de la sociedad (López y Palummo, 2013). La poca disponibilidad de modelos que orienten la vida de los jóvenes empobrece sus posibilidades de acceder a opciones de vida socialmente estimables, y los precipita a sistemas alternativos regidos por otro tipo de reciprocidades en los que el adolescente encuentra una nueva fuente de sentidos para su experiencia cotidiana, a partir de los cuales proyecta su identidad social adulta. En este contexto, el concepto de *deriva* como una zona de la estructura social caracterizada por la laxitud de las normas en las que los adolescentes alternan acciones entre lo convencional y lo ilegal (Matza, 1964), permite tomar distancia de las visiones más extremas de las explicaciones culturales del delito como las de Cohen (1955). En este sentido, los referentes adultos y los valores imperantes que rigen la convivencia son modelos para la configuración de la identidad, pero no determinan la acción de las personas, resguardando un papel para la autonomía personal. No obstante, la limitación de la libertad que padecen los jóvenes para construir su identidad y proyectar biografías integradas a la sociedad, es el telón de fondo para comprender sus decisiones. Por ello, considerar sus incursiones delictivas como elecciones puramente racionales, que obedecen a una evaluación del tipo costo – beneficio, significaría ignorar cualquier consideración del sujeto que delinque como el reflejo de un desequilibrio social (Kessler, 2004).

La comprensión de estas limitaciones y su incidencia en la subjetividad se enriquece con la teoría de Honneth (1997 a) abordada en el tercer capítulo. Según ella, la identidad

del sujeto se construye mediante la obtención recíproca de reconocimiento. La autonomía del individuo resulta del logro del reconocimiento intersubjetivo, y la falta de éste puede expresarse en términos de ofensas morales en tanto lesionan la comprensión que el sujeto logra de sí mismo. Al reinterpretar, a la luz de esta teoría, tanto las condiciones en las que se gestan las pautas culturales de los adolescentes privados de libertad como las circunstancias experimentadas en la privación de libertad, es posible comprenderlas como lesiones en la autorreferencia práctica de los adolescentes. Las ofensas morales impiden el desarrollo de la autonomía, un atributo necesario del agente que en virtud de ella es capaz de realizar evaluaciones fuertes, es decir, de sopesar sus preferencias en función de una concepción de vida buena (Taylor, 1977), y por lo tanto de comprometerse en reflexiones que ponen en juego la comprensión que el sujeto hace de su propia identidad.

El trabajo de campo buscó ilustrar esta relectura desde la perspectiva del reconocimiento realizada en el tercer capítulo, infiriendo de los relatos que los adolescentes hacen de sí mismos, el modo en que estas ofensas morales son incorporadas a la identidad. Se exploraron asimismo los efectos que tiene el encierro sobre los adolescentes, mostrando cómo muchas de las prácticas de reclusión tienden a cristalizar la restricción de la identidad de los jóvenes, tal como se había desarrollado en el primer capítulo (Abal, Cheroni y Leopold, 2005), y a continuar deteriorando su autocomprensión, comprometiendo aún más, por lo tanto, el desarrollo su autonomía. Este aspecto es clave para valorar las posibilidades reales que tienen los jóvenes de generar cambios significativos en su vida, ya que es lo que les permite desprenderse del lugar de *sujetos víctimas* o *sujetos peligrosos* en torno al cual tienden a ubicarlos las prácticas actuales de rehabilitación, y asumir la responsabilidad de sus actos y decisiones (Martinis y Flous, 2013). Solamente un abordaje que facilite al adolescente esta nueva percepción de sí como un sujeto moralmente apto puede propiciar el despliegue progresivo la autonomía. En efecto, como se señaló en el tercer capítulo, mientras que un nivel potencial de la autonomía puede explicar la deliberación de la persona para realizar una elección entre determinados deseos – como en el caso de los adolescentes en un estado de *deriva* -, el desarrollo pleno de la autonomía se da en un nivel de reflexión en el cual el sujeto evalúa en función de sus concepciones de vida, haciéndose responsable por las formas de vida con las que se compromete, y por lo tanto implica el tipo de acción propia del agente que es capaz de delinear su propio destino a partir de lo que, según la fórmula de Sen, valora ser y hacer (Pereira, 2007).

Luego de esta recapitulación argumentativa del trabajo, es posible establecer algunas conclusiones.

1. Las condiciones de socialización identificadas como obstáculos para la integración social, así como la experiencia de privación de libertad que tienen los adolescentes, pueden ser comprendidas como situaciones de menosprecio en las que se niega el reconocimiento debido, adquiriendo para el sujeto un valor de ofensa moral que deteriora la comprensión de sí mismo. Este daño de la autorreferencia práctica es un impedimento en el desarrollo de la autonomía del sujeto, en la medida en que limita la confianza en la legitimidad de sus necesidades, mina su autorrespeto como sujeto moral que está en pie de igualdad con los demás, y menoscaba el valor de sus capacidades y de su forma de vida. Los impedimentos que encuentra el sujeto para desarrollar su autonomía comprometen sus posibilidades de consolidarse como agente, y por lo tanto de orientar su vida de acuerdo a las preferencias y metas que habría sido capaz de

establecer en un marco de libertad, así como de contar con posibilidades reales para obtenerlas. Por lo tanto el menosprecio experimentado por los adolescentes privados de libertad es el principal obstáculo a superar para que éstos puedan lograr cambios en su vida de acuerdo a lo que valoran ser y hacer.

2. En la medida en que la práctica intersubjetiva del reconocimiento tiene un papel constitutivo en la identidad personal, la calidad que los vínculos y las experiencias de las personas tienen como fuente de reconocimiento se vuelve crucial para evaluar las posibilidades con las que cuentan los sujetos en su intento de formar una comprensión positiva de sí mismos. Esta comprobación permite interpretar ciertas situaciones como experiencias de menosprecio que dañan la identidad y que son un obstáculo para que las personas edifiquen su autonomía. En consecuencia, es posible cuestionar las modalidades actuales de privación de libertad que comportan prácticas física y simbólicamente degradantes y que se constituyen como una fuente de negación de reconocimiento. Del análisis realizado en este trabajo, se desprende cómo sus efectos serían exactamente los contrarios a los buscados, ya que en lugar de suministrar herramientas a los adolescentes para que puedan modificar su subjetividad estableciendo nuevas preferencias y objetivos en función de una concepción valiosa de su propia vida, tienden a cristalizar una identidad deteriorada. Esto puede verse no sólo en el hecho de que menoscaba aún más la percepción de su propio valor, sino que además suministra a los jóvenes una red de relaciones y de significados que consolidan el tipo restrictivo de modelo que el joven hallaba disponible fuera del Hogar.

3. El papel del reconocimiento en la construcción de la subjetividad permite dirigir la mirada hacia formas alternativas de tratar con adolescentes en conflicto con la ley, que tomen distancia del supuesto básico que subyace en la noción misma de rehabilitación: que el sujeto a rehabilitar es un sujeto que ha asumido una conducta antisocial en función de una forma de vida que ha elegido, y por lo tanto alguien que para ser reformado debe desandar el camino recorrido; en definitiva, que debe negarse a sí mismo. Los severos límites con los que cuentan estos adolescentes para elegir, en sentido fuerte, su forma de vida, cuestionan la idea según la cual la adopción de actividades delictivas es el resultado, propiamente, de una elección, que se da en el mismo plano en el que otro joven decide prepararse para culminar los estudios secundarios o entrenarse con mayor dedicación para profesionalizarse en un deporte. Esto no significa soslayar la responsabilidad de los adolescentes que están en conflicto con la ley, sino señalar la necesidad de enmarcar correctamente el problema, de modo que las soluciones propuestas no sólo respondan a la necesidad de resguardar el orden social – orden siempre definido desde la perspectiva de quienes están en condiciones de aprovechar sus frutos – sino también a dar oportunidades reales a los sujetos para que puedan modificar su vida. De hecho, la perspectiva asumida en esta investigación es que un cambio en la vida de estos adolescentes solamente puede ser llevado adelante una vez que éstos han asumido la responsabilidad sobre su propio destino, pero que esto es ilusorio sin dar al joven herramientas para que pueda constituirse como un sujeto autónomo. Es decir que no se trata, como se supone subrepticamente en los mecanismos hegemónicos de rehabilitación, de negar al sujeto, de “re – educarlo” o “re – socializarlo”: su integridad personal ya ha sido suficientemente negada. Se trata más bien de poner a su disposición alternativas para que, como adolescente que es, logre construir su identidad de forma positiva integrando nuevas experiencias de reconocimiento a lo que ya es, buscando esa continuidad progresiva entre lo que ha logrado realizar en la vida y lo que percibe que ésta le puede deparar (Erikson, 1971).

Por lo tanto, es preciso que la rehabilitación tal como es entendida actualmente ceda el paso a estrategias de restitución del reconocimiento, es decir a acciones deliberadas en las cuales el sujeto pueda ver reflejados y pueda ensayar otros aspectos de su identidad sistemáticamente negados por las condiciones de vida a las que ha sido expuesto y las relaciones interpersonales que han condicionado el moldeamiento de su identidad. Este tipo de actividad de restitución, un campo a explorar teórica y prácticamente, debería ser capaz de proveer al sujeto alternativas destinadas a enriquecer la comprensión que éste hace de sí mismo, y por lo tanto lo habiliten a modificar preferencias y metas.

Obtener una autocomprensión positiva mediante el reconocimiento intersubjetivo es un horizonte en el desarrollo de todos los sujetos, y no sólo de aquellos que padecen las condiciones de socialización como las que se han tratado a lo largo de este trabajo. Al trascender la referencia a un contexto social determinado, la perspectiva del reconocimiento se convierte en una herramienta teórica muy versátil para interpretar los daños en la identidad o los obstáculos que impiden las diferentes formas de realización personal. En este sentido se ha enfatizado en este trabajo la necesidad de considerar el desarrollo de la identidad del adolescente por sobre las características particulares del joven que está privado de su libertad. Las mismas estrategias de análisis de las experiencias de menosprecio pueden ser puestas en práctica con adolescentes de diferentes contextos y en diversas circunstancias. Por este motivo puede resultar inspiradora para una amplia gama de políticas públicas que busquen generar procesos de desarrollo humano, particularmente con niños y adolescentes, así como alentar otras investigaciones que aporten a su diseño. Enriquecer los enfoques éticos de los que actualmente se nutren las políticas públicas es fundamental para contribuir a una perspectiva positiva de los adolescentes y de su desarrollo. Esto es incontestable en una región que tiende a dedicarles atención en sus reflexiones públicas y políticas solamente para discutir hasta qué extremo penalizar sus infracciones y delitos. Los fundamentos éticos sobre los que descansa el enfoque del reconocimiento implican una definición de estos problemas en los que se refleje la condición vulnerable de las personas, así como la necesidad que éstas tienen de las demás para constituirse como tales. Por esta razón, demandan de las políticas públicas estrategias que fortalezcan los lazos sociales entre los sujetos, mejorando la calidad de las relaciones recíprocas de reconocimiento, y orientándose por una idea de justicia social articulada sobre la posibilidad de autorrealización de todos los sujetos (Fascioli, 2011 a: 65).

El desarrollo de este trabajo ha seguido como orientación general la idea de que no hay desarrollo sin colocar a las personas en el centro, y tampoco puede haberlo dejando a algunas en la periferia de las preocupaciones sociales. Esto supone responder de forma activa a las necesidades de los más vulnerables, y hacerlo desde una perspectiva que comprenda y haga posible los diferentes patrones de reconocimiento. Hacer frente a estos retos es ilusorio sin implicarse éticamente con los demás, sin asumir la noción hegeliana de la solidaridad como "*participación activa y recíproca en la autorrealización del otro*" (Fascioli, 2011 a: 67). Esta representación del lazo ético que preexiste a las instituciones concretas configuradas en la sociedad, desafía a la comunidad a buscar soluciones alternativas a las hegemónicas frente a las situaciones de desvío, especialmente de los más jóvenes. Provoca a la comunidad a encontrar los medios para lograr que los niños y adolescentes, y en particular los más desprotegidos, puedan al menos plantearse vivir plenamente su vida. De este modo, el discurso predominante acerca de la responsabilidad adolescente podrá ir dando lugar a la pregunta que la sociedad se debe acerca de sus responsabilidades para con ellos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAL, Alicia; CHERONI, Ariadna; LEOPOLD, Sandra (2005) *Adolescencia e infracción: una aproximación a la construcción subjetiva*. INAU – CENFORES, Montevideo.
- BAUMAN, Zygmunt (2000) *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Gedisa, Barcelona.
- BECKER, Howard (1991) *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*. The Free Press, New York.
- BUTLER, Judith (2006) *Vida precaria*. Paidós, Buenos Aires.
- CASTEL, Robert (1995) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós, Buenos Aires.
- COHEN, Albert (1955) *Delinquent Boys: the Culture of the Gang*. The New York Press, New York.
- DAVID, Pedro (1968) *Sociología criminal juvenil*. Depalma, Buenos Aires.
- DE ARMAS, Gustavo y RETAMOSO, Alejandro (2010) *La universalización de la Educación Media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. UNICEF, Montevideo.
- DENEULIN, Severine y SHAHANI, Lila (2009) *An Introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency*. Earthscan, London.
- DI LEO, Pablo (2013) “Cuerpos, vulnerabilidades y reconocimiento: las violencias en las experiencias y sociabilidades juveniles”. En: DI LEO, Pablo y CAMAROTTI, Ana Clara (Editores) “*Quiero escribir mi historia*”. *Vidas de jóvenes en barrios populares*, pp. 127 – 152, Editorial Biblos, Buenos Aires.
- DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina (2001) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós, Buenos Aires.
- DWORKIN, Gerald (1988) *The Theory and Practice of Autonomy*, Cambridge University Press, New York.
- ELÍAS, Norbert (1998) *La civilización de los padres y otros ensayos*, Norma, Bogotá.
- _____ (2009) *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Fondo de Cultura Económica, México.
- EPELE, María (2010) *Sujetar por la herida. Una etnografía sobre drogas, pobreza y salud*. Paidós, Buenos Aires.
- ERIKSON, Erik (1971) *Identidad, juventud y crisis*. Paidós, Buenos Aires
- FASCIOLI, Ana (2009) “Esferas de reconocimiento y capacidades básicas”. En: CORTINA, Adela y PEREIRA, Gustavo (Editores) *Pobreza y Libertad. Erradicar la pobreza desde el enfoque de Amartya Sen*. Tecnos, Madrid
- _____ (2011 a) “Justicia social en clave de capacidades y reconocimiento”. En *ARETÉ Revista de Filosofía. Vol. XXIII, Nº 1, 2011, pp. 53 – 77*.
- _____ (2011 b) *Humillación y reconocimiento. Una aproximación a la teoría crítica de Axel Honneth*. Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo.
- FALERO, Alfredo (2012) “Ni azar ni vocación. Un análisis sobre condiciones de conformación de trayectorias delictivas en Montevideo y la zona metropolitana”. En JUANICHE, Ana y PALUMMO, Javier (Coord.) *Hacia una política de Estado en privación de libertad. Diálogo, recomendaciones y propuestas*, pp. 203 – 251. SERPAJ, Montevideo.
- FERNÁNDEZ, Tabaré y BENTANCUR, Nicolás (2008): “La enseñanza media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional”. *REICE*, Vol.6, Nº 4.
- FIZE, Michel (2001) *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*. Siglo XXI Editores, Mexico.
- FOUCAULT, Michel (2008) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- FRANKFURT, Harry (2006) “La libertad de la voluntad y el concepto de persona”, en Frankfurt Harry, *La importancia de lo que nos preocupa. Ensayos filosóficos*, pp. 25 - 46, Katz, Buenos Aires.
- GOFFMAN, Irving (1970) *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrurtu, Buenos Aires.

- GUEMUREMAN, Silvia (2006) “Ni bandas ni pandillas: la miopía de las teorías de las subculturas para explicar la violencia juvenil”. *Revista Temas Sociológicos* N° 11, pp. 153 – 171. Santiago de Chile, Universidad Católica Silva Henríquez.
- HIRSHI, Travis (2002), *Causes of Delinquency*, Transaction Publishers, Londres.
- _____ (2003) “Una teoría del control de la delincuencia”. *Capítulo Criminológico* Vol. 31, N° 4, Octubre - Diciembre 2003, pp. 5-31.
- HOBBS, Thomas (1989) *Leviatan. La materia, forma y poder de un Estado eclesiástico y civil* [1651]. Alianza Editorial, Madrid.
- HONNETH, Axel (1997 a) *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Ed. Crítica Grijalbo, Barcelona.
- _____ (1997 b) “Reconocimiento y obligación moral”. En: *Areté*, Departamento de Humanidades, Pontificia Universidad Católica del Perú, vol. IX, n° 2, pp. 235 – 252.
- INSTITUTO DE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA DEL URUGUAY (INAU) (2013 a) *Informe final SIRPA*. INAU, Montevideo.
- _____ (2013 b) *Reseña histórica del INAU*. INAU, Montevideo.
- _____ (2014) *Memoria Anual 2013*. INAU, Montevideo.
- _____ (2015) *Memoria Anual 2014*. INAU, Montevideo.
- INSTITUCIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS Y DEFENSORÍA DEL PUEBLO (INDDHH) (2014) *Monitoreo de los establecimientos de privación de libertad de adolescentes*. Montevideo.
- JUANCHE, Ana (2012) “Un breve contexto de la situación de privación de libertad en Uruguay” En: JUANCHE, Ana y PALUMMO, Javier (Coord.) *Hacia una política de Estado en privación de libertad. Diálogo, recomendaciones y propuestas*, pp. 11 – 29. SERPAJ, Montevideo.
- JUANCHE, Ana y PALUMMO, Javier (Coord.) (2012) *Hacia una política de Estado en privación de libertad. Diálogo, recomendaciones y propuestas*. SERPAJ, Montevideo.
- KANT, Immanuel (1990) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* [1785]. Espasa – Calpe, Madrid.
- KESSLER, Gabriel (2004) *Sociología del delito amateur*. Paidós, Buenos Aires.
- _____ (2007) “Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, número 32, enero – marzo, 2007, pp. 283 – 303. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.
- LIPMAN, Matthew (1997) *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre, Madrid.
- LIPOVETSKY, Gilles (2006) *Los tiempos hipermodernos*. Anagrama, Barcelona.
- LE BRETON, David (2006) *Una breve historia de la adolescencia*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- LÓPEZ, Agustina y PALUMMO, Javier (2013) *Delincuencia juvenil en la ciudad de Montevideo*. Observatorio del Sistema Judicial. Fundación Justicia y Derecho, Montevideo.
- MARTÍNEZ NOGUEIRA, Roberto (2007) *Integración de Servicios Sociales. Conceptualización, tipología e instrumentos*. Documento preparado para el PNUD.
- MARTINIS, Pablo y FLOUS, Clarisa (2013) “Una mirada pedagógica sobre algunas discusiones en torno a la responsabilidad penal adolescente.” En GONZÁLEZ, Carolina; LEOPOLD, Sandra; LÓPEZ, Laura y MARTINIS Pablo (Coord.) *Los sentidos del castigo. El debate uruguayo sobre la responsabilidad en la infracción adolescente*. Trilce, Montevideo.
- MARUNA, Shadd (2001) *Making good: how ex – convicts reform and rebuild their lives*. American Psychological Association, Washington.
- MATZA, David (1964) *Delinquency and Drift*, Wiley, New York.
- _____ (2014) *Delincuencia y deriva*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- MATZA, David y SYKES, Gresham (1961) “Juvenile Delinquency and Subterranean Values”, *American Sociological Review*, Vol. 26, No. 5 (Oct., 1961), pp. 712-719. American Sociological Association.
- MEAD, George H. (1968) *Espíritu, persona y sociedad*. Paidós, Buenos Aires.

- MIGUEZ, Daniel (2008), *Delito y cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- MODZELEWSKI, Helena (2007) “La dialéctica del amo y el esclavo como clave interpretativa del teatro emergente en la dictadura uruguaya de los años 70” *Estudios de filosofía práctica e historia de las ideas* [online] n.9, pp. 105-116. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1851-94902007000100008&script=sci_arttext.
- _____ (2016) *Emociones, educación y democracia. Un proyección de la teoría de las emociones de Martha Nussbaum*. Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, México, en prensa.
- NUSSBAUM, Martha (2003) “Capabilities as Fundamental Entitlement: Sen and Social Justice”, en *Feminist Economics*, 9 (2-3), pp. 33 - 59.
- _____ (2012) *Crear Capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós, Madrid.
- NUSSBAUM, Martha y SEN, Amartya (1996) *La calidad de vida*. Fondo de Cultura Económica, Mexico.
- PALUMMO, Javier (2010) *Justicia Penal Juvenil. Realidad, perspectivas y cambios en el marco de la aplicación del Código de la Niñez y la Adolescencia en Maldonado, Montevideo, Paysandú y Salto*. UNICEF, Montevideo.
- PALUMMO, Javier y TOMASINNI, Cecilia (Coord.) (2008) *Privados de Libertad: La Voz de los Adolescentes*. UNICEF – Movimiento Gustavo Volpe, Montevideo.
- PEDERNERA, Luis y SILVA, Diego (2004) “La construcción del enemigo. Apuntes para un ensayo sobre adolescentes, exclusiones e infracciones.” *Revista Nosotros N° 13*. Editada por el Centro de Formación y Estudios del INAU, Montevideo.
- PEREIRA, Gustavo (2007) “Preferencias adaptativas: un desafío para el diseño de las políticas sociales.” En: *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política* N° 36, enero – junio, 143 – 165.
- _____ (2010) *Las voces de la igualdad. Bases para una teoría crítica de la justicia*. Proteus, Montevideo.
- PNUD (1990) *Informe sobre Desarrollo Humano 1990*. Tercer Mundo Editores, Bogotá.
- PROFUL (2011) *Berro al aire. Programa radial hecho por adolescentes privados de libertad en el Taller de Comunicación*. Disponible en: <http://berroal aire.blogspot.com/>
- REYES MOREL, Agustín (2009) “Comunidades de significación como capacidades colectivas.” En: CORTINA, Adela y PEREIRA, Gustavo (Editores) *Pobreza y libertad. Erradicar la pobreza desde el enfoque de Amartya Sen*, pp. 33 – 55. Tecnos, Madrid.
- RUIZ ALFONSO, Javier (2014) *La relación entre procesos de identidad personal y estilos de pensamiento: un recurso para la orientación educativa en la enseñanza secundaria*. Editorial 3 Ciencias, Alicante.
- SÁNCHEZ VILELA, Rosario (2007) *Infancia y violencia en los medios. Una mirada a la agenda informativa*. UNICEF, Montevideo.
- SEN, Amartya (1980) “Equality of What?”. *The Tanner Lecture on Human Values*, Vol. I, Cambridge University Press, Cambridge, 197 - 220.
- _____ (1985) “Well being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984”. *The Journal of Philosophy*, Vol. 82, N° 4 (Apr. 1985), 169 – 221.
- _____ (1989) “Development as Capability Expansion”, *Journal of Development Planning* 19, 41–58.
- _____ (1995) *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza Editorial, Madrid.
- _____ (1999 a) *Development as freedom*. Anchor Books, New York.
- _____ (1999 b) “The Possibility of Social Choice”. *The American Economic Review*, Vol. 89, N° 3, (Jan. 1999), pp. 349 – 378.
- _____ (2002) *Rationality and Freedom*, Harvard University Press, Cambridge.
- _____ (2004) “How Does Culture Matter?”. En: Rao, Vijayendra y Michael Walton (Eds.), *Culture and Public Action*. Stanford – California, Stanford University Press.
- _____ (2007) *Identidad y violencia*. Katz Editores, Buenos Aires.
- SUTHERLAND, Edwin y CRESSEY, Donald (1955) *Principles of criminology*. Philadelphia, Lippincott.

- TAYLOR, Charles (1977), "What is human agency?" *Human Agency and Language: Philosophical Papers 1*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 15 – 43, 1985.
- _____ (1994) *La ética de la autenticidad*. Paidós, Barcelona.
- TOURAINE, Alain (2000), "El sistema y los actores", *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, N° 18, 1 - 9, Caracas.
- TRAJTENBERG, Nicolás (2004) *Uvas amargas. La situación de los adolescentes privados de libertad en el Uruguay*. SERPAJ, Montevideo.
- TRAJTENBERG; Nicolás y VIGNA, Ana (2010) "Desistimiento: problemas conceptuales y metodológicos en la investigación del abandono del mundo criminal." En: *RECSO, Vol. 1, n. 1*, 2010, 100 – 115, Montevideo.
- UNICEF Uruguay (2006) *Justicia y participación adolescente. Palabras y juegos*. UNICEF, Montevideo.
- _____ (2012) *Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en el Uruguay 2012*, Montevideo.
- VERNAZZA, Lucía (2013) "Adolescencia y delito: seis contra argumentos al aumento del castigo." En: *Revista Espacio Abierto del Centro de Investigación de Estudios Judiciales (CIEJ) - Asociación de Funcionarios Judiciales del Uruguay (AFJU)*. Noviembre de 2013, Montevideo.
- VIGORITO, Andrea; PEREIRA, Gustavo; BURSTIN, Verónica; FASCIOLI, Ana; MODZELEWSKI, Helena; REYES, Agustín y SALAS, Gonzalo (2010) *Preferencias adaptativas. Entre deseos, frustración y logros*. Grupo ética, justicia y economía. Editorial Fin de Siglo, Montevideo.
- VEBLEN, Thorstein (2004): *Teoría de la clase ociosa* [1899]. Madrid, Alianza.
- VISCARDI, Nilia (2006) "Trayectorias Delictivas y Rehabilitación: Caminos Laberínticos de la configuración de futuro en jóvenes infractores". En MAZZEI, Enrique (Comp.) *El Uruguay desde la sociología IV*, 4ª Reunión Anual de Investigadores del Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo.
- WILDAVSKY, Aaron (1979) *Speaking Truth to Power: The Art and Craft of Policy Analysis*, Little, Brown.