



Tesis para optar al título de magíster en Psicología Social:

“Procesos de criminalización y estigmatización de adolescentes que transitaron por el sistema policial”

Lic. Inés Dosil Marieyhara

Directora de tesis: Dra. Laura López Gallego

Directora académica: Prof. Adj. Mag. María Ana Folle

Montevideo, febrero 2018

Maestría en Psicología Social

Febrero 2018

Montevideo, Uruguay

A mis padres, por su lucha y convicción de que otros mundos son posibles...

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a todos las/los adolescentes que en este tiempo han compartido un poco de sus vidas conmigo. Esta tesis se compone de todas y cada una de sus historias, miradas y risas, y de lo que pudimos aprender juntos/as. Sé que no les ha tocado fácil, espero que la vida los sorprenda con muchas alegrías.

Quiero agradecer también a las personas que trabajan en las instituciones por las que transitó el proyecto de investigación y aportaron lo que pudieron para que esta investigación sea publicada.

A la ANII por financiar proyectos de investigación y darle un lugar a esta temática.

A CEPID por su apoyo desde el principio y por trabajar de forma incansable para cambiar algo de todo esto.

Al equipo Técnico Psicosocial de INISA por darle importancia a este proyecto y contribuir para que pudiera llevarlo adelante.

A Laura López por compartir su experiencia y conocimiento conmigo. Por su apoyo, practicidad, confianza y por tener la capacidad de darme un empujoncito justo cuando lo necesitaba.

A Cecilia Montes por acompañar este proceso, estar siempre dispuesta a aportar su escucha, tiempo y conocimientos. A Raquel Galeotti por compartir lo que sabe y la experiencia, también por acompañarme y alentarme.

A Tatiana con quien compartí todo este proceso. Gracias por nuestras charlas, por compartir los nervios, por nuestro trabajo obsesivo, por compartir risa y desesperación. Porque ir juntas en este viaje hizo que todo fuera mejor.

A Álvaro, Marianela y Gimena por ayudarme con la tesis cuando lo necesité.

A todos/as los/as compañeros/as con los que hemos compartido equipos, discusiones, proyectos, cosas que salieron bien y cosas que no, tristezas y alegrías. Especialmente a Andrés por su entrega, compromiso y amor en lo que hace. Por las caminatas por el barrio, su humor que amenizaba las jornadas y por todo lo que aprendimos juntos. En esta tesis hay mucho de él también.

A mi familia. A mi hermana por quererme y cuidarme de niña, por construir-inventar para mí un mundo seguro para crecer. Sin duda esto no hubiera sido posible sin ella. A Sofía por llenarnos de alegría, por sacarnos de nuestras frases hechas, por hacerme jugar. A mi madre por su profundo amor, por hacer que crezca rodeada de su solidaridad y

compromiso con los otros. A mi padre, por sus juegos y picardías, por compartir la pasión por el conocimiento y por estos temas.

A mis amigas, compañeras de la vida, por los momentos que compartimos. Por acompañarme cuando las cosas no iban bien y también cuando se trataba de compartir alegrías. Por saber lo que me hace bien y motivarme para que pueda hacerlo. Por acompañarme también en los vaivenes del trabajo y de esta tesis.

A Gustavo por acompañarme, de a poco y con cautela, en la aventura de desarmar mis encierros y construir libertades.

Y por último quiero agradecerle a Facundo. Gracias por ser mi compañero, por cuidarme y respetar mis pasiones. Por ir creciendo y aprendiendo juntos. También por la paciencia, el entendimiento y la capacidad para hacer que conozca otras formas, otras sensibilidades y motivarme al movimiento.

RESÚMEN

La presente investigación busca conocer los procesos de criminalización y estigmatización de adolescentes mayores de 18 años que transitaron por el sistema policial, en las zonas de Montevideo donde se desarrollan políticas focalizadas de prevención del delito. Se llevo a cabo en un contexto de surgimiento del populismo punitivo y de recrudescimiento de la sociedad uruguaya frente a los/as adolescentes vinculados/as al delito. Desde un enfoque cualitativo se realizaron entrevistas en profundidad a adolescentes. A partir de la construcción de narraciones con ellos/as, desde la psicología social crítica y un conocimiento situado, se intenta construir otros decires y nuevas conexiones sobre la problemática que permitan comprenderla. Se explora sobre el complejo entramado de relaciones de poder que construyen el estigma juventud-exclusión y delito, a través de la puesta en funcionamiento de moralidades en el espacio social como tecnologías de gobierno. Se analizan las economías morales puestas en juego en los encuentros con la policía, mostrando que el accionar policial persigue un fin en sí mismo: hacer valer la ley moral a través del castigo. La investigación muestra cómo estos/as adolescentes van construyendo sus subjetividades a partir de las miradas de otros/as. Los procesos de estigmatización y criminalización construyen identidades clausuradas, sin posibilidad de elección. Los/as adolescentes recurren a estrategias de contraestigmatización, como el robo o el bardo, que muestran su potencia y creatividad pero que también fomentan su marginación. Se plantea como principal conclusión de la investigación la importancia del abordaje de los procesos de estigmatización y criminalización que permitan pensar alternativas a las medidas de control, castigo y encierro.

Palabras claves: adolescencia; sistema policial; criminalización; estigmatización-
contraestigmatización

ABSTRACT

The current investigation seeks to know the processes of criminalization and stigmatization of adolescents older than 18 years old who passed through the police system, in the areas of Montevideo where focused crime prevention policies are developed. It took place in a context of the emergence of punitive populism and the resurgence of adolescents linked to crime on Uruguayan society. From a qualitative approach, depth interviews were made with adolescents. From the construction of narrations with them, from the critical social psychology and a situated knowledge, we try to build other narratives and new connections on the problematic that allow us to understand it. It explores the complex web of power relations, which build the youth-exclusion stigma and crime, through the implementation of moralities in the social space as government technologies. The moral economies put into play in the encounters with the police are analyzed, showing that the police action pursues an end in itself: to enforce the moral law through punishment. The research shows how these adolescents are building their subjectivities from the eyes of others. The stigmatization and criminalization processes build closed identities, with no possibility of choice. Adolescents resort to anti-stigmatization strategies, such as robbery or hooliganism, which show their power and creativity but also encourage their marginalization. The main conclusion of the research is the importance of dealing with the processes of stigmatization and criminalization that allow thinking about alternatives to control, punishment and confinement measures.

Keywords: adolescence; police system; criminalization; stigmatization-anti-stigmatization

TABLA DE CONTENIDOS

_AGRADECIMIENTOS	2
_RESÚMEN.....	4
_ABSTRACT.....	5
_LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS.....	9
_CODIGOS DE TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS	9
_INTRODUCCIÓN	10
_CAPÍTULO 1 PRESENTACIONES: PRE-OCUPACIONES Y DESEOS.....	13
1.1 Presentación de deseos. Saber-Poder.....	13
1.2 De preocuparse a ocuparse: construcción del problema.....	16
1.2.1 ¿De qué se trata la “cuestión”?.....	16
1.2.2 Presencia policial y procedimientos hacia jóvenes.....	17
1.2.3 Políticas focalizadas de prevención del delito	19
1.2.4 Punición, control y castigo. Endurecimiento de penas.....	20
_CAPITULO 2 POSICIONAMIENTO EPISTÉMICO, ÉTICO Y POLÍTICO DE LA INVESTIGACIÓN	23
2.1 Inconformidad- Los hechos no hablan por sí solos.....	23
2.2 Epistemologías feministas.....	24
2.3 Los aportes del enfoque etnometodológico- Los juegos del lenguaje.....	27
2.4 Investigación- intervención	29
2.5 Psicología social: una forma particular de producción de conocimiento	31
2.6 Sin parar el movimiento: las concepciones sociohistóricas de las producciones subjetivas.....	33
2.7 Cartografiando sentidos.....	35
_CAPITULO 3 ESTRATEGIA METODOLÓGICA. Poniéndose en camino: met-odhos....	39
3.1 ¿Por qué una metodología cualitativa?	39
3.2 Metafóricamente hablando: el campo	40
3.3 Lo nuevo, lo no esperado: las inclemencias del tiempo. Autorizaciones- Avales-Permisos, imposibilidades y posibilidades	41

3.4 La construcción de la muestra. Algo más de la flexibilidad del diseño metodológico.....	44
3.5 Las producciones narrativas: una de las formas posibles de acercarse al mundo social.....	45
3.6 Construcción de datos cualitativos.....	47
3.7 El encuentro con ellos/as.....	48
3.8 Caracterización en líneas generales de adolescentes participantes de la investigación.....	51
3.9 Reflexividad- La posibilidad de lo novedoso.....	52
3.10 ¿Qué hacer con los datos? Análisis de contenido temático.....	53
_CAPÍTULO 4 CAJA DE HERRAMIENTAS.....	57
4.1 Una forma de empezar. Criminología Crítica: criminalización primaria y secundaria.....	57
4.2 Poder y criminalidad.....	59
4.3 El gobierno de la vida.....	64
4.4 Construcción de la peligrosidad- lógica punitiva del Estado.....	68
4.5 Procesos de estigmatización.....	72
4.6 ¿Qué hacen los/as adolescentes con el estigma joven-exclusión y delito?.....	75
4.7 Economías Morales.....	76
4.8 Porque de adolescentes hablamos. Un intento de visibilización en una historia de in-diferencias.....	78
CAPÍTULO 5 ENCUENTROS ENTRE POLICÍA-ADOLESCENTES ¿qué sentidos se producen?.....	83
5.1 Derivando por aquello que insiste.....	83
5.2 Hay más botones en la calle: los patrullajes de rutina.....	85
5.3 Los pedidos de identificación de “rutina”.....	87
5.4 ¡Un momento! ¿Por qué tanta rutina? ¿Cómo es eso de rutina?.....	92
5.5 Se complicó: el momento de la detención.....	93
5.6 In-conformidades.....	95
5.7 El castigo en forma de humillación.....	98

5.8 Las marcas se van el respeto queda.....	100
_CAPITULO 6. ADOLESCENTES: poniéndose la camiseta y sosteniendo la bandera	104
6.1 ¿Qué sentidos le dan los/as adolescentes a los estigmas que recaen sobre ellos/as?	104
6.2 Sálvese quien pueda! Miradas y alteridad.....	109
6.3 La importancia de la mirada	111
6.4 Simulacros: jugando a ser	114
6.5 Descansar-hacer bardo: convertir el estigma en emblema.....	119
6.6 La justicia y el resentimiento.....	121
6.7 El código moral de la responsabilidad como tecnología de gobierno.....	122
6.8 Riesgo y castigo, la permanente exposición de la vida.....	125
6.9 Saber cambiarse de lugar en el tablero de ajedrez.....	127
6.10 Finales y Deseos. Marchar para las ocho horas y formar una familia	128
6.11 La mirada que potencia, la ternura y el arte transformador	130
_CAPITULO 7 CONCLUSIONES	134
_REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
_ANEXOS.....	149
Hoja informativa para participantes de la investigación.....	150
Consentimiento informado para adolescentes	152
Guía de entrevistas a adolescentes	153
Árbol de códigos utilizados para el procesamiento de la información en el programa maxqda 10.....	155
Presentación de resultados preliminares de la investigación	158

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

- ASSE-** Administración de los Servicios de Salud del Estado
- BID-** Banco Interamericano de Desarrollo
- CEPID-** Centro de Participación para la Integración y el Desarrollo
- CNA-** Código de la Niñez y la adolescencia
- GISC-** Gestión Integral Local de Seguridad Ciudadana
- INAU-** Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay
- INISA-** Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente
- MIDES-** Ministerio de Desarrollo Social
- SIRPA-** Sistema de Responsabilidad Social Adolescente
- RAE-** Diccionario de la Real Academia Española
- UdelaR-** Universidad de la República
- UTU-** Universidad del Trabajo del Uruguay

CODIGOS DE TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS¹

E:	Entrevistadora
x:	Entrevistado/a (“x” varía según la inicial del nombre ficticio del adolescente a quien se le está haciendo la entrevista)
(.)	Micropausa
:::	Prolongación de sonido
,	Pausa breve
[]	Solapamiento entre hablantes
(#)	Pausa con # número de segundos
↓	Bajada de entonación
↑	Subida de entonación
-	Interrupción brusca
MAYÚSCULAS	Indica grito
<u>Subrayado</u>	Indica palabras acentuadas por el hablante
°texto°	Susurro
((texto))	Actividad paraverbal
(texto)	Fragmento incomprensible
(X)	Duda o tartamudeo
>texto<	Indica que la persona habla más rápido de lo habitual
<texto>	Indica que la persona habla más lento de lo habitual

¹ Los códigos de transcripción de entrevista se hicieron tomando como referencia las Convenciones de transcripción de Jefferson (1984). Se describen únicamente los que fueron utilizados.

INTRODUCCIÓN

En el Uruguay en los últimos años ha tenido lugar el surgimiento del populismo punitivo (Vernazza, 2015) en materia de seguridad, que ha ubicado a los/as adolescentes pobres en el centro de las discusiones sobre inseguridad. La inseguridad, pensada en términos de cuestión de seguridad y no en términos de cuestión social, ha exacerbado la presencia policial en determinados barrios de Montevideo, que también tienen como blanco fácil los/as adolescentes, y legitiman procesos de criminalización y estigmatización del joven-pobre-delincuente, en nombre de la seguridad.

Durante el segundo gobierno de izquierda comenzaron una serie de modificaciones legislativas, que muestran un endurecimiento de las medidas penales de adolescentes y un aumento del control hacia los/as adolescentes peligrosos- prescindibles (Mosteiro & Tomasini, 2014).

En el marco de la gestión de la seguridad ciudadana han surgido iniciativas que se orientan a la prevención del delito adolescente en determinados barrios de la capital, mostrando el interés por una nueva población: adolescentes que tienen ingresos a la seccional, pero que aún no han sido captados por el Sistema Penal.

Nuestro deseo por investigar surge del trabajo profesional con adolescentes que participaron en el programa piloto de prevención del delito adolescente, Gestión Integral Local de Seguridad Ciudadana, durante el período 2013 – 2016. También de la experiencia de trabajo con adolescentes en privación libertad de INISA.

Los discursos presentes en espacios cotidianos podrían dar cuenta de un recrudescimiento de la sociedad frente a la situación de los/as adolescentes, y una respuesta que, a través de la violencia, genera más sufrimiento.

En el trabajo cotidiano con los/as adolescentes son frecuentes la deserción educativa o la ausencia de procesos extendidos en el tiempo en instituciones educativas y laborales. Los espacios de convivencia barrial también parecen ser espacios de conflicto. Los discursos parecen establecer una relación directa entre juventud-exclusión y delito (Tonkonoff, 2007), donde las acciones de los/as adolescentes son significadas en clave de peligrosidad, promoviendo estrategias punitivas y de control.

A pesar de este contexto no existen datos válidos, confiables y sistemáticos que muestren el aumento de las conductas delictivas de adolescentes (Morás, 2012), el problema se presenta como una certeza, lo que proporciona un contexto apto para soluciones inmediatas vinculadas al castigo.

A partir de este recorrido identificamos una urgencia, social y académica. Social en la medida en que los sentidos disponibles para pensar y abordar la situación de los/as adolescentes parecen no ser eficaces, generando sufrimiento y situaciones de vulneración permanentes. Académica porque las prácticas sociales ponen en interrogación los conocimientos construidos en función de la temática, lo que muestra la necesidad de construir herramientas teóricas-metodológicas novedosas.

En este contexto el problema que nos planteamos investigar en esta tesis, son los efectos de los procesos de criminalización y estigmatización, en los procesos de subjetivación de adolescentes que han transitado por el sistema policial.

El objetivo general es explorar los procesos de subjetivación de adolescentes que transitaron por el sistema policial, en términos de los procesos de criminalización y estigmatización.

Los objetivos específicos son:

- Explorar en las narrativas de los/as adolescentes cómo se visualizan a ellos mismos y cómo perciben que son vistos por otros en su contacto con el medio cotidiano.
- Indagar los sentidos que atribuyen los/as adolescentes a las conductas definidas como delictivas.
- Explorar la relación de la construcción de su subjetividad vinculada al delito con aspectos biográficos de la vida de los/as adolescentes.

A partir de ahí, las preguntas que nos planteamos son las siguientes:

¿Cómo se visualiza en la narrativa de los/as adolescentes los sentidos producidos por los procesos de criminalización? ¿Cuáles son los efectos de la criminalización y de estigmatización en la subjetividad de los/as adolescentes? ¿Qué sentidos percibe el/la adolescente que se le atribuyen a haber transitado por el sistema policial? ¿Qué sentidos del delito pueden visualizarse en las narrativas de los/as adolescentes?

Llevamos adelante una metodología cualitativa que nos permitió acercarnos al campo de problemas de la subjetividad (Fernández, 2008). A partir de la realización de entrevistas en profundidad a adolescentes que tuvieron ingresos en la comisaría en los barrios en que se está haciendo foco en materia de seguridad, las observaciones y el diario de campo, realizamos un análisis de contenido temático para pensar los sentidos (Spink, 2010) presentes en las narraciones de los/as adolescentes participantes. Cómo impactan en los/as adolescentes los discursos del medio que lo rodea en su función performativa de construcción de sentidos orientados a la criminalidad.

Construimos dos líneas de análisis principales: cómo son los encuentros de la policía con los adolescentes y una aproximación a la singularidad de los/as adolescentes.

Durante toda la investigación utilizamos la bibliografía a modo de *caja de herramientas de Foucault* (1979), para pensar el campo de problemas sin recurrir a las

lecturas en forma de capturas, sino abrir a la diversidad de sentidos, al despliegue de las multiplicidades en juego en las situaciones planteadas (Fernández, 2008).

La tesis se encuentra dividida en siete capítulos que desarrollan el siguiente itinerario:

El primer capítulo, *presentaciones*, comienza con una breve introducción a la lectura de esta tesis, a la producción de conocimiento y a las condiciones de producción del problema de investigación.

El segundo capítulo intenta dar cuenta del *posicionamiento ético-político y epistemológico* de esta investigación, centrado en una mirada socio constructivista, una forma de hacer Psicología Social Crítica (Íñiguez, 2005) tomando los aportes de Íñiguez e Ibáñez y de las Epistemologías feministas. Para pensar las producciones subjetivas tomamos principalmente las producciones de Guattari y Rolnik (2006), y de Fernández (2008) para pensar en clave de campo de problemas.

En el tercer capítulo se muestra la metodología utilizada, la construcción del campo-tema (Spink, 2007), las vicisitudes de la investigación, la instalación de los procesos de reflexividad y de análisis de las implicancias. Presentamos a los/as participantes y los encuentros con ellos/as.

El cuarto capítulo *¿Desde dónde pensamos?*, se trata de la caja de herramientas. Comienza por la Criminología Crítica de Baratta (2004) y la noción de *ilegalismos* de Foucault (2008). Para pensar los procesos de criminalización será necesario pensar en la noción de poder y su relación con la criminalidad.

Tomamos los aportes de Goffman (2001) para pensar los procesos de estigmatización de la sociedad y la policía, necesarios para la puesta en marcha de la criminalización secundaria. Las producciones de Rodríguez Alzueta (2016) y Tonkonoff (2007) nos sirven para adentrarnos en las estrategias de los/as adolescentes para hacer frente al estigma juventud-exclusión y delito. Pensar en la noción de adolescencia nos permitirá introducir los capítulos de análisis.

En los capítulos cinco y seis nos centramos en el desarrollo de las dos líneas de análisis de los encuentros con los/as participantes: los encuentros entre policías y adolescentes, y la singularidad de los/as adolescentes. Utilizamos fragmentos de las entrevistas de los/as adolescentes participantes de la investigación para construir la trama de análisis.

En el capítulo siete se desarrollan algunas reflexiones y propuestas para seguir pensando la temática, para que, como prácticas locales y no totalizadoras, sirvan para hacer otras teorías, se multipliquen (Foucault, 1979).

CAPÍTULO 1 PRESENTACIONES: PRE-OCUPACIONES Y DESEOS

La vida es cambio, el pensamiento es cambio. Mientras vivimos cambiamos, mientras pensamos cambiamos. Y es por eso por lo que pensar es una de las maneras de saborear el inconfundible placer de sentirnos vivos. Motivo que quizás sea suficiente para fundamentar nuestro compromiso con la investigación.
(Ibáñez, 2001a, p. 36)

1.1 Presentación de deseos. Saber-Poder

Si, yo otra manera que escribiendo una canción no podría haberlo hecho. Ha llegado mucho, ha llegado acá en la vuelta, los gurises algunas canciones se las saben de memoria; pero no traspasa, lo mío es siempre expandirlo. En los bondis llega también, ahí es una forma de llevarlo para otro lado. Pero como que no sale de acá, sino nuestra opinión se queda acá, lo que pensamos. (Entrevista a Franco, Montevideo, 2016)

En una frase puso sobre la mesa la relación entre saber-poder y verdad y nos convocó a pensar. Como de sopetón dejó bien claro que éramos diferentes, que estábamos en lugares diferentes, ¿qué van hacer con eso? Pero al mismo tiempo lo celebró, celebró nuestro encuentro.

¡Bienvenida al trabajo de campo! Es como si Franco me dijera: hay un peaje para estar acá, y hacer lo que querés hacer. Qué forma más clara y sencilla de poner sobre la mesa que había algo del saber que yo podía producir que él no, y viceversa; que tenía validez para acceder a determinados lugares, y él sentía que sus canciones no. Enseguida me di cuenta de que yo estaba ahí porque, a su vez, necesitaba de su saber para escribir. (Diario de campo, 12/3/2016).

La primera entrevista nos puso en alerta, había algo que debíamos pensar: ¿para qué sirve esto? ¿En qué se diferencia nuestro saber del tuyo? ¿Cómo circula el poder entre nosotros? ¿Qué conexiones son posibles?

¿Qué hacemos (práctica) con lo que ellos/as nos dicen? De alguna manera sus palabras también interrogaban qué íbamos hacer con lo que él nos iba a contar, ¡Cuánta responsabilidad! Al parecer también teníamos el cometido de llevar a otros espacios su palabra, en un intento de línea de fuga del poder-saber que establece quienes tienen la palabra y quienes no. De ahí conectar con nuestros saberes y los saberes que otros han producido, en una multiplicidad de voces, para dar lugar a algo del orden de la novedad, siempre parcial e incompleta. No se trata aquí de hablar por ellos/as ni tampoco de hablar por nosotros, lo que escribimos es algo diferente a las voluntades individuales (Spink, 2006). La investigación social es una manera más de contar-crear el mundo, en base a una creencia ética y política, de que hacerlo podrá mejorar en algún sentido las cosas.

Escribir implica renunciar, un compromiso que no es posible sin renuncia, aunque no sea tarea fácil. Escribimos a nuestra manera, con lo que pudimos leer. Siguiendo la perspectiva foucaultiana del conocimiento tenemos en cuenta que no hacemos más que ficciones (Foucault, 1979), creamos algunos enunciados con efectos de verdad, sin creer que se trata de la verdad misma, una versión.

Denzin y Lincoln (2012) dan cuenta de la diversidad de enfoques dentro de la investigación cualitativa, según la perspectiva y el momento histórico en que se desarrolle. Señalan que un aspecto característico de la investigación cualitativa es ser una práctica interpretativa y naturalista. Implica un proceso de interpretación en el que quienes investigan se ubican en el mundo a medida que lo muestran y lo construyen. Es naturalista porque tiene como objetivo fundamental conocer cómo las personas desarrollan su vida cotidiana: “(...) los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (p.47).

Nos propusimos conocer una situación particular, a estos/as adolescentes en su forma de pensar y de sentir, en sus barrios, y la manera en que resuelven sus problemas día a día. Pensamos el problema de investigación a partir de lo que conocíamos de ellos/as, lo que nos preocupaba y lo que fuimos encontrando, lo que pudimos hacer y lo que no, en ese contexto de la investigación.

Nuestras miradas, historias y recorridos también compusieron esta tesis de una manera y no de otra, prestamos atención a determinados aspectos y no a otros.

Es por eso que esta tesis tiene preguntas que la van guiando, que tienen determinadas condiciones de existencia, y van dando cuenta de los procesos por medio de los cuales fuimos construyendo experiencia (Denzin & Lincoln, 2012).

Tenemos presente que al construir conocimiento, no es posible no violentar, pero si es posible hacerse responsable por eso. Esta entrevista, la primera que hicimos, guía de alguna manera por dónde comienza esta tesis: por la relación entre saber y poder, que llegó para quedarse y acompañarnos durante todo el recorrido, y la necesidad de una vigilancia permanente de lo que escribimos.

¿Qué es esto de investigar? Esta tesis surge de un interés particular por producir conocimiento, se acompaña por una pasión por la temática y por el saber, que hace posible la conexión con otras personas, otros deseos y otras producciones.

Los dispositivos de investigación son dispositivos de acción: dicen algo sobre la sociedad, pero también hacen algo en la sociedad. La investigación es una operación de la caza. Investigar viene de “üestigo” (seguir las huellas que deja una presa en el camino). Los dispositivos de investigación son dispositivos de predación: son capturados los cuerpos (en la selección de la muestra, o en la reunión del grupo, o en la elección de una institución) y son capturadas las almas, las hablas (en la

entrevista, en la discusión, en la asamblea). La investigación social es un modo de tomar medidas de la sociedad, en el doble sentido de tomar medidas a (observación) y tomar medidas sobre (acción). (Ferrando, Ibáñez, & Martín, 1994, p. 41)

La investigación es intervención en la medida que es un proceso de producción de sentidos sobre las acciones de nuestra vida cotidiana (Spink, 2006). No es más que una actividad, un oficio, que intenta resolver problemas. Actividad que busca problematizar-desnaturalizar nuestra conducta presente (Castro Gómez, 2015, p. 49). ¿Pero siempre se captura?

(...) los “objetos” con los cuales estamos lidiando no son «sujetos» homogéneos, entidades que podamos circunscribir ni siquiera en relación con una unidad corporal individual. Son agenciamientos subjetivo-objetivos de componentes heterogéneos, cuyo contorno nunca se puede circunscribir de manera fiable. Cualquier aprehensión a través del habla (...) no impiden que sean siempre susceptibles de escurrirse entre nuestros dedos. ¡Y es perfecto! Cualquier micropolítica de intervención que desconozca o rechace ese desfase potencial tendrá efectos alienantes y consecuencias opresivas (aunque a veces sean difíciles de percibir). (Guattari & Rolnik, 2006, p. 293)

¿Para quiénes escribimos? Seguro no va a ser para aquellos/as de los/as que escribimos, o quizá sí, más adelante, pero por ahora nuestros destinatarios son la comunidad académica y técnicos/as relacionados/as con la temática. La escritura implica una relación entre quien escribe (múltiples voces) y quien lee. Leer implica un proceso activo que no puede capturarse, los sentidos que puedan darle los lectores a esta tesis no se pueden prever. Entonces ¿qué otra cosa puede hacer una teoría más que hacer nacer a otras teorías? Mejor dicho, para no recurrir a términos que se confundan totalizantes, ¿la posibilidad de componer en otras cajas de herramientas? Nuestro deseo de escribir parte de la ilusión de hacer nuevas conexiones con otros saberes, otros investigadores, en una multiplicación de sentidos. Intentaremos escribir esta tesis teniendo en cuenta ese público y ese deseo, que están presentes en cada producción de sentido.

¿Cómo escribimos? Escribimos un texto que tiene vida; en este proceso también me fui construyendo como investigadora junto con otros/as. Por momentos hablaré con más distancia, en algunos capítulos tal vez aparezca más de mí y del proceso reflexivo que voy haciendo, en otros será necesario dar cuenta del proceso colectivo con el grupo de investigación. En los capítulos de análisis los/las participantes de la investigación tomarán más la palabra.

1.2 De preocuparse a ocuparse: construcción del problema

1.2.1 ¿De qué se trata la “cuestión”?

Comenzamos a pensar en la temática de investigación en un contexto político y social particular: el segundo gobierno de izquierda en el Uruguay. Para comprender la construcción del problema que nos planteamos, es indispensable explorar su entramado socio-histórico: ¿Cómo se ve el problema? ¿Cómo se constituye como problema social? ¿De qué manera ingresa a la agenda pública?

La investigación *El dilema de las políticas de seguridad en los gobiernos de izquierda. Uruguay 2005-2014* de Vernazza (2015) plantea que en materia de política de seguridad en los últimos años en Uruguay, ha tenido lugar un proceso de acercamiento al neoliberalismo penal: “por la pérdida del conocimiento experto en la definición de la política, por la politización de los argumentos, por el aumento de la punitividad, por las referencias a un enemigo común y por sus señales a una opinión pública que reclama más seguridad” (p. 79).

En este proceso el delincuente pasa de ser visto como un sujeto necesitado y desfavorecido (propio del welfarismo anterior), a la imagen de estereotipos que vinculan a la juventud con la peligrosidad, la “favelización” de los barrios y con poblaciones ingobernables que roban por consumismo (González, Leopold, López, y Martinis, 2013).

Los medios de comunicación y los discursos políticos han contribuido a construir una alarma social que estigmatiza a determinadas personas, habitantes de barrios pobres, y legitiman la presencia policial en esas zonas (Fassin, 2016). Asistimos a una modificación en la forma cotidiana de percibir y responder frente a las acciones concebidas como delitos, que implica la eliminación del otro, ya sea por vías legales, o ilegales (Morás, 2012).

Vernazza (2015) toma el concepto de *populismo penal* de Dammert y Salazar (2009) (como se citó en Vernazza, 2015, p.13) para dar cuenta de un endurecimiento de las sanciones en los últimos años de gobierno de izquierda. A partir de la reivindicación del mismo se modificaron las políticas orientadas a combatir la violencia, centrándose en una intervención directa, y, en menor medida, en las causas del delito como lo hizo el primer gobierno de izquierda (Vernazza, 2015). Las medidas politizadas, llevadas a cabo en términos de políticas de seguridad, parecen pautar un desplazamiento de la cuestión social a cuestiones de seguridad (Fassin, 2016).

En este contexto las problemáticas vinculadas a la desigualdad social en determinados barrios de Montevideo, la falta de acceso al mundo del trabajo, la deserción educativa, fueron desplazadas a la cuestión de la delincuencia juvenil. La inseguridad sentida por los habitantes de estos barrios y por la población uruguaya en general es

relacionada de forma unívoca con el delito, principalmente aquel que pone en juego la propiedad. Los discursos dominantes no ponen de relieve las consecuencias del abandono del Estado social de las últimas épocas. Por el contrario, comienza a tomar mayor presencia del Estado securitario, amparado en lograr la seguridad de los ciudadanos por sobre el cumplimiento de sus derechos, reforzando la estigmatización y discriminación que sufren las personas cotidianamente.

En la temática adolescencia-infracción los datos divulgados provienen principalmente del Ministerio del Interior apoyado por los medios de comunicación y el discurso político que excluye el saber técnico, justifican una urgencia de intervención, y no permiten profundizar en la problemática (Morás, 2012).

En este marco surgen políticas focalizadas “(...) que encontrarían su justificación en la necesidad de mejorar los niveles de seguridad más que en garantizar derechos económicos, sociales y culturales en zonas de alta vulnerabilidad social” (Vernazza, 2015, p. 76).

En nombre de la prevención se ponen marcha estrategias represivas que consisten fundamentalmente en aumentar la presencia policial en los barrios. La focalización de estrategias termina siendo más represiva que preventiva de seguridad pública; “una ampliación de la acción o poder de la policía durante la segunda gestión de la izquierda, que tiene su máxima expresión en los operativos de saturación (megaoperativos)” (Vernazza, 2015, p. 74).

Se pone en funcionamiento una nueva gestión policial de modalidad reactiva, para hacer frente a los delitos (sobre todo contra la propiedad) en determinadas zonas del área metropolitana. “En este empeño los adolescentes y los jóvenes más postergados socioeconómicamente constituyeron el blanco recurrente de la acción policial” (González et al., 2013, p. 130).

1.2.2 Presencia policial y procedimientos hacia jóvenes

La investigación *Adolescentes, Jóvenes y violencia policial en Montevideo* (Mosteriro et al., 2016) llevada a cabo en el 2014 nos aporta una perspectiva interesante a la hora de pensar cómo impacta a nivel de los barrios las medidas que fuimos mencionando.

Dentro de sus resultados debemos destacar que:

(...) el 16,1% de los jóvenes de entre 13 a 29 años afirma que en los últimos cuatro años la Policía lo paró, le pidió documentación o lo cacheó en diferentes espacios públicos de la ciudad de Montevideo (...) 54.399 jóvenes han tenido al menos un contacto con la Policía (...) 16% son varones jóvenes. El 48 % de los jóvenes dice haber presenciado un procedimiento policial (pp. 33-57).

En cuanto a la disposición territorial de los procedimientos, de cada 100 procedimientos llevados a cabo en los cuatro años, "(...) 82 han sido en las zonas Este-Noreste y Oeste-Noroeste; zonas que registran los peores indicadores socioeconómicos de la ciudad" (p.35). Estas zonas son donde viven los/as participantes de la investigación que nos convoca.

La mayoría de las intervenciones, el 69%, fueron realizadas "en la calle" (p.36) y los/as jóvenes aluden que el principal motivo se debió a controles de rutina, con 44% (Mosteriro et al., 2016). Le sigue la solicitud de documentación "con 17% de las intervenciones, mientras el 11% afirma que el motivo es la averiguación de delito, y otro 11% argumenta que no hubo explicitación de motivos" (p.43).

En cuanto al trato recibido,

(...) un 42% de los jóvenes que han sido parados o cacheados en la vía pública entre 2011 y 2014 declara haber recibido algún tipo de agresión física o simbólica por parte de la Policía en el momento de la intervención. A su vez, el 33% de los jóvenes denuncia haber recibido agresiones de tipo verbal. (p.33)

El 13 % dice haber sufrido agresiones o violencia física, mientras que el 34.1% refiere la utilización de lenguaje ofensivo o no apropiado por parte de la policía (Mosteriro et al., 2016). El 95% no quiso denunciar las situaciones de violencia. No obstante las zonas mencionadas son las que mayor porcentaje tienen de maltrato físico (Mosteriro et al., 2016).

En cuanto a las detenciones 7.1% de los/as jóvenes participantes de la investigación dicen haber sido detenidos/as alguna vez en este tiempo. Dentro de las seccionales la 19ª es la que tiene mayor número de detenciones (Mosteriro et al., 2016). "Solo el 10.8 % de los jóvenes detenidos fueron derivados al juez (...) Un 40% de los/as jóvenes fueron detenidos más de una vez" (pp. 54-77).

Los resultados de la investigación nos aportan varios insumos para comenzar a pensar sobre las medidas de seguridad y su impacto en la vida de los/as jóvenes. La presencia de prácticas de control, vigilancia y violencia permanente; el porcentaje de judicializaciones nos muestra que las mismas no se relacionan con la resolución de prácticas delictivas. Podemos ver la focalización y criminalización de algunos barrios y personas: los varones jóvenes pobres de la periferia. En las intervenciones predomina la violencia verbal, que no es un hecho aislado, pero que en pocas ocasiones estas prácticas son denunciadas por los/as jóvenes.

Los/as investigadores (2016) concluyen que los encuentros entre policía y jóvenes son más frecuentes de lo que parece y es un escenario propicio para prácticas por parte la policía que distan bastante del cumplimiento de la ley.

1.2.3 Políticas focalizadas de prevención del delito

Desde inicios del gobierno de José Mujica la seguridad pública fue considerada una prioridad para el presupuesto 2010-2015. En 2012 se redactó el documento *Estrategia por la vida y la convivencia*² que comprendía medidas para mejorar la seguridad ciudadana y la convivencia social, frente al quebranto de ciertos valores y la pérdida de tolerancia en la sociedad uruguaya, que se expresaría en diversas formas de violencia. El surgimiento de la misma se atribuye a la última dictadura militar, proceso de marginación social y cultural que se fue agravando, hasta consolidarse en la crisis económica y financiera del 2002. El problema se ubica principalmente en los niños y adolescentes que nacieron en esas épocas (Presidencia de la República, 2012).

La intervención social aparece en este período muy asociada a la disminución de la violencia delictual, y a barrios y zonas concretas. La línea que divide a la intervención en seguridad y de las políticas sociales a las cuales los ciudadanos tienen derecho es cada vez más difusa. (Vernazza, 2015, p. 72)

En el 2013 se implementa el plan interministerial *Siete zonas* que tenía como cometido trabajar en zonas de Montevideo y Canelones “con mayor vulnerabilidad social y económica, inseguridad y problemas de convivencia” (Presidencia de la República, 2013). Fundamentalmente el proyecto se trató del fortalecimiento de la oferta de programas sociales en la zona y mejoramiento de los barrios.

En el 2013 se pone en marcha el Programa Integral Local de Seguridad Ciudadana, llevado a cabo por el Ministerio del Interior en las seccionales 15°, 19° y 25°, y financiado mayormente por el BID. El Programa tenía como objetivos centrales “reducir la criminalidad y violencia de los barrios de esta seccionales, y reducir asimismo la percepción de la inseguridad” (Ministerio del Interior, 2014). Desarrolló dos componentes.

El primero se orientaba a la policía comunitaria, a un “policiamiento orientado a la solución de problemas (...) acercar a la Policía a los problemas de nuestros ciudadanos, y mejorar las capacidades de diagnóstico de estos problemas con el objetivo evidente, de resolver esa problemática” (Ministerio del Interior, 2014).

El componente dos del programa se proponía el “desarrollo de una Red Social de Prevención Secundaria y terciaria de violencia juvenil” (MIDES y Ministerio del Interior, 2013). El mismo se llevó a cabo entre 2013 y 2016, por la OSC CEPID, en convenio con el MIDES y el Ministerio del Interior, con el objetivo de “contribuir a incrementar la reinserción social de menores de 18 años con concentración de factores de riesgo asociados a violencia y delito (...)” (Presidencia de la República, 2014). Su fundamentación se basaba en que:

² El documento fue realizado por el gabinete de seguridad, compuesto por el Ministerio del Interior, MIDES y Ministerio de Defensa, a pedido de Presidencia.

En Uruguay, un número significativo de adolescentes -principalmente los que viven en contexto de mayor vulnerabilidad o en situación abandono-, viven expuestos a riesgos relacionados con el rezago escolar, la deserción temprana del sistema educativo, el consumo abusivo de sustancias psicoactivas, la paternidad temprana, la delincuencia y el trabajo informal, entre otros. Este tema es considerado de gran relevancia por la opinión pública en Uruguay, y durante 2010-2011 tuvo lugar un amplio proceso de debate social y político sobre las condiciones necesarias para mejorar el sistema de rehabilitación de menores en conflicto con la ley. (MIDES y Ministerio del Interior, 2013)

Se propone un acompañamiento socio educativo:

(...) en los barrios que aglutinan la acción delictiva en Montevideo; y en su población de mayor vulnerabilidad y exposición a riesgos (tanto de victimización como de involucramiento criminal), en la que a su vez se concentra la población infantil y adolescente demandante de una intervención con prevención integral. (MIDES y Ministerio del Interior, 2013)

Tenía como población objetivo adolescentes de entre 13 y 18 años que tuvieran ingreso en calidad de indagados a la seccionales mencionadas y fueran entregados a sus responsables sin iniciarse un proceso penal. “La intervención se concibe a partir del contacto del/la adolescente con el sistema policial ya sea por vulneración de derechos o por conflicto con la ley” (MIDES y Ministerio del Interior, 2013).

El Programa implica una propuesta novedosa en el país, en cuanto a política de prevención del delito y a las personas a las que se dirige. Se identifica una población con la cual intervenir para prevenir el delito, las intervenciones sociales comienzan a ser justificadas como acciones para lograr este objetivo. “Las nuevas políticas de seguridad, se basan en el concepto de riesgo, la determinación de ciertos factores abstractos, que podrían producir un riesgo, se trataría de nuevas gestiones de poblaciones que caracterizan la gobernabilidad actual” (Castel, 1986, p. 219).

Se trata de adolescentes de barrios pobres, que no han cometido delitos, sino que han sido indagados por la policía. Sin embargo, la mención a adolescentes infractores deja entrever la poca claridad en la distinción entre ingreso a la comisaría y delito. “(...) un discurso segregador y estigmatizante centrado en la identificación de “nosotros” y un “ellos”, los delincuentes enquistados en los barrios. Esto no puede más que afectar la cohesión y exacerbar los miedos de quienes se sienten potenciales víctimas” (Vernaza, 2015, p. 77).

1.2.4 Punición, control y castigo. Endurecimiento de penas.

En el 2011 los partidos de oposición ponen en marcha *La Comisión Nacional por la Seguridad para Vivir en Paz* que comienza con la campaña de recolección de firmas para

promover un plebiscito para bajar la edad de imputabilidad penal en adolescentes. Asimismo se pretende que se mantengan los antecedentes judiciales de los mismos y separar de INAU la administración de sanciones de índole penal (Vernazza, 2015).

En el mismo año se reformula la ley N° 18.778 que establece la posibilidad de que el juez determine la conservación de antecedentes una vez cumplida la mayoría de edad de un/a adolescente infractor/a como pena adicional. También se aprueba la ley 18.777 que penaliza la tentativa de hurto, y la 18.771 que crea el Sistema de Responsabilidad Penal Adolescente (SIRPA).

Las medidas de la *Estrategia por la vida y la Convivencia* (2012) también promovieron una etapa de modificaciones al CNA (Ley N° 17.823) en lo que refiere a la normativa que rige para los/as adolescentes en materia penal.

En 2013 se aprobó la ley N°19.055 con una modificación en los artículos 72 y 76. Se instaló un régimen especial para adolescentes mayores de 15 y menores de 18 años que establece una medida no excarcelable para delitos “gravísimos” y una pena mínima de un año de privación de libertad para los mismos (CNA, 2013), donde se incluye la rapiña.

En 2014, en plena campaña política, las discusiones sobre la baja de imputabilidad penal, acapararon la agenda política y periodística invisibilizando lo que implicaban estas modificaciones en la legislación (Arbella et al., 2015).

El plebiscito para intentar bajar la edad de imputabilidad penal de 18 a 16 años obtuvo el 46,81 % de los votos (Corte Electoral, 2014). Los promotores centraban sus propuestas en un “hiperdimensionamiento de las infracciones respecto al conjunto de los delitos existentes, creciente peligrosidad de los actos consumados, la supuesta impunidad de la administración de justicia y una aparente precocidad de los adolescentes contemporáneos” (Fessler y Arbella, 2017, pp. 26-27). En las propuestas también empieza a tener mayor protagonismo la figura de las víctimas de los delitos, temática que ya se había mencionado en las *Estrategias para La paz y la convivencia*. En los medios de comunicación se construye la imagen de la víctima desprotegida (difícil de cuestionar) junto con un relato “deshumanizador” (p. 28) de quienes cometen delitos, que solo podía derivar en la exigencia de mayor encierro.

En 2015 se crea un servicio descentralizado en materia de responsabilidad penal adolescente: el Instituto Nacional de Inclusión Adolescente (INISA). En el 2017 se pone en funcionamiento el nuevo Código del Proceso Penal (Ley N°19.293) lo que pone nuevamente sobre la mesa las reformas en el CNA. Se propuso extender la privación de la libertad como medida cautelar de 90 días a un año para adolescentes involucrados en infracciones gravísimas, propuesta que fue aprobada en el senado. Sin embargo, frente al desacuerdo del MIDES, INISA y UNISEF se disminuyó a un máximo de 150 días. Hasta el momento, la disposición de privación de libertad como medida cautelar no podía superar los 60 días para

delitos graves y los 90 días para delitos gravísimos. Esta nueva disposición ubicaría a los adolescentes en desventaja en cuanto a las condiciones del nuevo Código del Proceso Penal (Ley N° 19.293) para adultos, donde la prisión preventiva no se establece como regla, sino que sólo podrá ser dispuesta en caso de frustración de medidas probatorias, peligro de fuga o peligro de la integridad física de la víctima.

Como vemos, si bien no se logró llevar adelante la baja de edad de imputabilidad, se han hecho modificaciones en materia de legislación penal juvenil que recrudecen las medidas para los/as adolescentes y producen más encierros.

Comenzamos a pensar el problema de investigación a partir de este escenario de punición y castigo que se ha desarrollado en la última época en nuestro país y los efectos en la vida de los/as adolescentes a quienes van dirigidos estas nuevas medidas.

_CAPITULO 2 POSICIONAMIENTO EPISTÉMICO, ÉTICO Y POLÍTICO DE LA INVESTIGACIÓN

Posicionar-se implica navegar pelas múltiplas narrativas com que entramos em contato e que se articulam nas práticas discursivas. O posicionamento, como é por nós utilizado, é o processo discursivo no qual selves são situados nas conversações como participantes observáveis e subjetivamente coerentes em termos das linhas de história conjuntamente produzidas. Ou seja, o self sempre se situa numa linha de história que é produzida em determinados contextos. (Spink, 2010, pp. 36-37)

2.1 Inconformidad- Los hechos no hablan por sí solos

Para pensar cuál es nuestro posicionamiento epistemológico, nos preguntamos qué es el conocimiento y cómo se construye (Vargas, 2011). El construccionismo se trata de una teoría del conocimiento (Spink, 2010); situarse en un posicionamiento construccionista implica ver al conocimiento como una construcción social y, por lo tanto, la deconstrucción de presupuestos construidos en la modernidad.

Posicionarse desde esta perspectiva tiene efectos a la hora de pensar la investigación, los autores y las autoras con quienes vamos a dialogar, la construcción de conocimiento y la problemática a investigar. La investigación cualitativa como co-construcción y producción en el diálogo, implica pensar cómo se considera al otro de la investigación en relación al investigador. Asimismo se hace necesario problematizar los criterios de validación de la investigación cualitativa (Sisto, 2008).

En la medida en que pensamos la realidad como visión construida, los fenómenos no nos preexisten, son como son porque nosotros somos como somos. Por lo tanto, el conocimiento que podemos construir no representa la realidad tal y como es. Vemos al conocimiento como práctica social; tanto los objetos como los criterios de verdad son construcciones sociales que se institucionalizan por procesos de habituación. En este sentido, Ibáñez (2001b) propone *la retórica de la verdad* para hacer referencia a la legitimación del conocimiento presuponiendo la existencia de verdades trascendentales. Para el construccionismo la verdad, es la verdad de nuestras instituciones, de nuestros acuerdos sociales. A partir de convenciones definimos qué es verdad y qué no, lo cual depende también de cuán aceptado sea el conocimiento en un determinado momento sociohistórico (Ibáñez, 2001b).

Pensar desde el construccionismo implica un posicionamiento metodológico en tanto postura de la investigación, desnaturalizante, descencializadora, que tiene presente la naturaleza social de nuestro mundo vivido y la historicidad de nuestras prácticas. Una postura ética de reflexión sobre los efectos que puede producir la construcción de conocimiento, cómo construimos y justificamos los conocimientos que producimos (Ibáñez, 2001b).

La perspectiva crítica y política del construccionista se propone la liberación del statu quo que define las cosas como naturales (esenciales) e inevitables (instituidas) (Spink, 2010). Si creemos que las cosas no nos trascienden, que son como son porque nosotros somos como somos, entonces tenemos posibilidades de construirlas de otra manera, de transformarlas (Ibáñez, 2001).

Aproximarse a los sentidos en torno a la criminalización y la peligrosidad permite la deconstrucción de las visiones esencialistas que ponen en juego. En este sentido, pensamos en el aporte que hace Percia (2011), con su particular manera de desentrañar palabras, sobre la *inconformidad* como angustia de las formas que empuja al movimiento. “¿Cómo es posible un mundo con tanto sufrimiento innecesario?” (p. 7). Pensamos en muchos sufrimientos, la frustración que vivimos los que trabajamos con estos/as adolescentes, que hace trama con su propio sufrimiento. El sufrimiento de que las cosas no salen, de que no sale ese trabajo o terminar la escuela, de las situaciones de riesgo, del encierro o la muerte de amigos. De ser partícipe de que quieren, de su compromiso, de su capacidad para cuidar y querer. De que a pesar del castigo sistemático hay potencia en ellos/as, hay capacidad de crear. Sin embargo, es un sufrimiento que se presenta en forma de imposibilidad de hacer, de inacción.

Se trata de transformar ese sufrimiento en inconformidad, como aquel momento en que las formas se debaten entre ser como venían siendo y ser lo que no son o lo que no imaginan que podrían ser, lo posible. La perspectiva socio construccionista es una propuesta, una invitación a ponerse en marcha, al movimiento (Íñiguez, 2005).

Se trataría de hacer de la incomodidad un método, abrir la interrogación, dar curso y no obturar la incomodidad para que lo “invisible opere visibilidad y lo impensado se torne enunciable” (Fernández, López, Borakievich, Ojam, y Cabrera, 2014, p. 15).

2.2 Epistemologías feministas

“(…) la investigadora o el investigador se nos presentan no como la voz invisible y anónima de la autoridad, sino como la de un individuo real histórico, con deseos e intereses particulares y específicos” (Harding, 1987, p. 7).

Los desarrollos de las epistemologías feministas, los posicionamientos que los feminismos han construido en cuanto a la producción de conocimiento, tienen su surgimiento a fin de la década del sesenta (Alonso & Díaz, 2012), en relación al desarrollo de la llamada segunda ola del feminismo. Esta investigación incluye las epistemologías feministas como perspectiva porque soy una mujer investigadora y la lucha de las mujeres ha sido condición

de posibilidad para que se lleve a cabo esta investigación y que se desarrolle con determinadas características: la posibilidad de un espacio discursivo donde las mujeres podemos escribir, leer y pensar en tanto que mujeres, buscando la multiplicidad de voces y perspectivas que puedan crear nuevas preguntas y por tanto respuestas novedosas (Gross & Mansour, 1995).

Asimismo, las epistemologías feministas nos permiten pensar el proceso de construcción de la investigación en tanto que, como plantea Íñiguez:

Ningún objeto es neutro, está teñido y atravesado por significados e implícitos, y la mirada con que se aborda, la epistemología y metodologías que lo “desentrañan”, es una mirada de género. Todo ello no es sino una prueba más de que el modelo de conocimiento de las sociedades occidentales es ideológico, y que procede y se contrasta fundamentalmente a partir de las experiencias masculinas. (Íñiguez, 2005, p. 4)

Ahora bien, el campo de las epistemologías feministas es amplio y heterogéneo, abarca diversos enfoques y presenta un rasgo en común: poner sobre la mesa la discusión sobre algunos supuestos de la epistemología tradicional, entendida como una teoría general del conocimiento que no tiene en cuenta sus condiciones de producción, el contexto sociohistórico del sujeto cognoscente (García & Sedeño, 2002).

En un comienzo los estudios se orientaban a la mujer como objeto de conocimiento; posteriormente se empezó a problematizar sobre la mujer como sujeto en la construcción de dicho conocimiento, para luego dar paso a cuestionamientos más generales sobre la ciencia y la producción de conocimiento y la relación entre saber y poder. Los estudios feministas cuestionan el carácter masculinizado de la ciencia, el androcentrismo de los conocimientos, la producción de verdades y construyen una teoría feminista “(...) una estrategia, una intervención local, específica, concreta, con objetivos y metas políticas definidas, aunque sean provisionales” (Gross & Mansour, 1995, p. 93).

A partir de las epistemologías feministas es posible desarrollar la reflexión en torno a los discursos patriarcales, cómo se sostienen y desarrollan en función de intereses masculinos y de la supresión de lo femenino, mostrando el carácter político de las verdades construidas como posición de poder de los hombres. A partir de ahí, se construyen teorías y métodos que cuestionan la existencia de una única verdad, universal y ahistórica, y de sus métodos de validación.

En este sentido cuestionan la posición neutral de quien produce conocimiento y la independencia del contexto de su producción. El conocimiento no es independiente de quien lo produce ni “(...) de sentimientos, emociones, pasiones, intereses y motivos personales, factores socioeconómicos y políticos, el pasado, las aspiraciones para el futuro” (Gross & Mansour, 1995, p. 96). El lugar de enunciación, incluyendo la posición política de la investigadora, es la razón de ser del texto producido; sus estrategias y objetivos son explícitos y se

alejan de la objetividad de la ciencia positivista en tanto supuesto conocimiento desinteresado. Es posible, a partir de ahí, deconstruir los discursos dominantes y dar lugar a la emergencia de otras voces silenciadas en la historia de la ciencia. Entra en cuestión la estructura de los binarismos conceptuales como razón-experiencia, sujeto-objeto, que desarrollan las epistemologías positivistas en función a la inclusión de los conceptos. Hay un reconocimiento de la continuidad entre quien conoce y lo que se va a conocer, un proceso relacional activo, y este solo es posible a través de la experiencia, que está en la base de todo el proceso de conocimiento (Gross & Mansour,1995).

“Yo quisiera una doctrina de la objetividad encarnada que acomode proyectos de ciencia feminista paradójicos y críticos: la objetividad feminista significa, sencillamente, conocimientos situados” (Haraway,1991, p. 324). La objetividad, desde la perspectiva de Haraway (1991), es posible solo si se parte de “una perspectiva colectiva, parcial, interesada y consciente de las violencias y reinenciones que ella misma introduce” (p. 31).

No queremos que las cosas sigan estando como están, tenemos el convencimiento de que hay algo que no está bien, que tiene que ver con lugares estáticos donde unos/as tienen posibilidades y otros/as no, donde unos mandan y los otros están por debajo. Hay urgencias, sufrimientos que merecen protagonismo, pero debemos cuestionar las formas que tenemos de relacionarnos que componen esos sufrimientos, las formas de ver, de vernos y de ver a los/as demás. Creemos que esto solo es posible acortando puentes y distancias, construyendo redes. Intentamos posicionar-nos así, porque, además, desde el afecto, el encuentro con el otro reconforta, se siente bien y parece que desde ahí todo es posible, los efectos nos sorprenden. Cuando ponemos a disposición nuestro tiempo, lo que sentimos, nuestra historia, nuestro cuerpo, algo en nosotros se transforma, nos afecta el cuerpo con alegría y podemos crear. Necesitamos prestar atención a esos momentos y multiplicarlos. El trabajo con éstos/as adolescentes y sus familias así nos lo muestra, si no es desde este lugar, si no pensamos en las diferencias y sus efectos en nosotros/as, no es posible llevar a cabo lo que nos proponemos y corremos el riesgo de generar más sufrimiento y mayor distancia.

Apostamos a la producción de conocimientos situados (y encarnados), que alejen la objetividad de la trascendencia y la separación sujeto-objeto, y permitan, por lo tanto, un universo de conexiones inesperadas. Esto solo es posible desde algún lugar, desde una mirada parcial. Quienes conocemos y lo que conocemos devenimos actores agentes y, por tanto, responsables en la producción de conocimiento.

El posicionamiento situado se relaciona estrechamente con la reflexividad, el cuestionamiento permanente de nuestra mirada y la responsabilidad por lo que hacemos, decimos y escribimos en el proceso de investigación. Nos propusimos la deconstrucción de discursos

dominantes, cuestionar los procesos de criminalización y los binarismos conceptuales, “postular identidades, que, en lugar de ser cerradas y opuestas, sean abiertas, faciliten las afinidades y se reconozcan cruzadas por muchas y diversas diferencias” (Haraway, 1991, p. 31).

2.3 Los aportes del enfoque etnometodológico- Los juegos del lenguaje

Si nos posicionamos desde una perspectiva socioconstruccionista, el lenguaje no es un mero descriptor de la realidad, sino que es socialmente construido, tiene su origen en la cultura. El lenguaje, tiene que ver no solo con lo que se puede decir de las cosas, sino también con lo que se puede hacer con lo que se pretende nombrar. Las prácticas sociales que dan lugar al lenguaje son sostenidas y reproducidas por el mismo lenguaje y tienen un efecto en la vida social.

La pregunta principal que se debe realizar acerca de las explicaciones científicas y las prácticas en las que están inmersas, entonces no es si “dicen la verdad acerca de la naturaleza”, sino qué tienen para ofrecer, a la cultura en general. (Gergen, 2007, p. 101)

La construcción de categorías en las ciencias modernas reduce la posibilidad de describir los fenómenos desde su complejidad. El lenguaje sigue esta línea al recortar la posibilidad de hablar-hacer, oficia de obstáculo a la hora de pensar nuevos sentidos. El giro lingüístico permitió visualizar “que el lenguaje lo que menos hace es representar cosas (...) su más importante acción es sostener relaciones sociales. De ahí la demanda por una nueva sensibilidad” (Sisto, 2008, p. 127).

El enfoque etnometodológico, estudia los métodos socialmente compartidos que la gente utiliza en interacción con el fin de entender, interpretar y poder vivir cotidianamente (Íñiguez, 2003). Nos permite preguntarnos, frente al análisis de las narraciones, cuál es su contexto y cómo se ha producido esa descripción de los hechos, y las acciones de las que forman parte (Potter, 1998). Nos podemos preguntar sobre los juegos del lenguaje, noción que desarrolla Ludwig Wittgenstein (1953-1988), para hacer frente a la esencialización del significado, a la teoría representacionista, que atribuye a cada palabra un objeto-cosa (López, 2015). Cómo se juega, los procesos que componen la “realidad” aparentemente dada, las reglas que se repiten y lo novedoso.

Desde la etnometodología el lenguaje se piensa como actividad situada que tiene aspectos heterogéneos novedosos y a su vez reproduce significados de la vida social. Es un proceso relacional activo y abierto; quienes hablamos lo hacemos desde una red de relaciones y géneros del habla, una producción de múltiples voces (Balasch & Montenegro, 2003). “Se trata de una racionalidad que está abierta a la deliberación, a la interpretación, a la toma de decisiones siempre impregnadas por factores subjetivos” (Ibáñez, 1993, p. 32).

El lenguaje utilizado es tomado como práctica social y eso implica trabajar la interfase entre los aspectos performáticos del lenguaje (cuándo, en qué condiciones, con qué intención, de qué modo) y las condiciones de producción (entendidas aquí tanto como contexto social e interaccional, como en el sentido foucaultiano de construcciones históricas). (Spink, 2010, p. 24)³

El lenguaje es un acontecimiento, en constante creación humana; las personas objetivamos y subjetivamos actuando el lenguaje. Pensamos a los otros en relación a nosotros/as mismos/as y a nosotros/as mismos/as en función de los otros. El concepto de alteridad es fundamental para pensar la construcción de la subjetividad de los/as adolescentes participantes del estudio, cómo se perciben a ellos/as mismos/as y cómo piensan que son percibidos por otros, y sus efectos en la construcción de identidades clausuradas, sin lugar para la elección, que les son adjudicados a los/as adolescentes e implican el ejercicio de una violencia simbólica hacia ellos (Mosteiro & Tomasini, 2014).

En este sentido, debemos darle importancia a la construcción del espacio de entrevista y de los aspectos a indagar, así como la producción escrita amerita una revisión en tanto hacer visible los aspectos producidos por la misma lógica que pretenden describir. La conformación de un espacio de diálogo se hace indispensable, para no reproducir lógicas de poder que caracterizan a los espacios por los que circulan los/as participantes de la investigación, y los sentidos vinculados a la criminalización que se pretenden describir.

Spink (2010) habla de las prácticas discursivas como foco de interés de sus investigaciones: “las personas, por medio del lenguaje, producen sentidos y posicionan-se en relaciones sociales cotidianas (...) solo entendemos el sentido en la medida que incorporamos en el análisis ese contexto más amplio de preguntas, respuestas e intervenciones” (p. 27)⁴.

El sentido, en tanto construcción social, sería desde esta perspectiva:

un emprendimiento colectivo, más precisamente interactivo, por medio del cual las personas en la dinámica de las relaciones sociales, históricamente situadas y culturalmente localizadas, construyen los términos a partir de los cuales comprenden y lidan con las situaciones y fenómenos de sus vidas. (Spink, 2010, p. 34)⁵

Pensado en la investigación que nos convoca podríamos preguntarnos a propósito de la adolescencia, los procesos de estigmatización y la criminalización. ¿Cuáles son los

³ Traducción portugués-castellano realizada por la autora: “A linguagem em uso é tomada como prática social e isso implica trabalhar a interface entre os aspectos performáticos da linguagem (quando, em que condições, com que intenção, de que modo) e as condições de produção (entendidas aqui tanto como contexto social e interaccional, quanto no sentido foucaultiano de construções históricas)”

⁴ Traducción portugués-castellano realizada por la autora: “as maneiras pelas quais as pessoas, por meio da linguagem, produzem sentidos e posicionam-se em relações sociais cotidianas (...). Só entendemos o sentido na medida que incorporamos na análise esse contexto mais amplo de perguntas, respostas e intervenções.”

⁵ Traducción portugués-castellano realizada por la autora: “O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo e mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas, na dinâmica das relações sociais, historicamente datadas e culturalmente localizadas, constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta”

sentidos producidos en el encuentro policía-adolescentes? ¿Cómo son posibles esos sentidos? ¿Qué sentidos podemos identificar en las narraciones de los/as adolescentes en relación a su vida cotidiana?

Al investigar también producimos sentidos en un intercambio dialógico con lo que investigamos, porque son prácticas discursivas en las cuales necesariamente nos posicionamos. Es interactivo, porque lo que una persona dice a la otra lo posiciona, la producción de sentido es conjunta (Spink, 2010).

2.4 Investigación- intervención

Siguiendo el posicionamiento construccionista pensamos la investigación como una práctica social, como las que llevamos a cabo en nuestra vida cotidiana, en donde se negocian y construyen sentidos (Spink, 2007).

Tomando los aportes de Spink (2006), desde el construccionismo pensamos la investigación como intervención; esta noción permite resaltar que toda investigación tiene consecuencias en tanto producción de sentidos en nuestra vida cotidiana.

La noción de intervención, nos resuena al trabajo cotidiano, es un término muy utilizado por los/as técnicos/as que trabajamos en programas sociales en los que participan estos/as adolescentes ¿Se utiliza en la misma línea en que la desarrolla Spink (2006)? Como vemos, el término *intervención* implica una acción. ¿Cómo es esa acción? ¿Cuáles son los efectos de nuestro trabajo con ellos/as? ¿Cómo se construye el problema por el cual se interviene? ¿Por qué estamos trabajando con estos/as adolescentes? Las preguntas nos llevan a pensar en la construcción del problema social. ¿Para quién es un problema? ¿Lo construimos? ¿Quiénes lo construyen y cómo? ¿Cómo pensamos que un/a adolescente sea detenido/a por la policía? ¿Cómo se relaciona con nosotros/as?

En el trabajo cotidiano son escasos los espacios para pensar-nos, quizá justamente se trate de eso, de no pensar, no sentir, de solo hacer una y otra vez hasta agotarse, frustrarse ¿Cómo es posible que esto suceda?

Cuando pensamos en “planes de intervención”, ¿cómo es la participación de los/as adolescentes en lo que discutimos? Por momentos la intervención parecería ser una acción unilateral, de uno sobre otro, de un cuerpo sobre otro cuerpo, alguien que tiene una voluntad de hacer algo y otro que se deja hacer.

La noción de intervención de Spink (2006) nos invita a pensar en todos estos sentidos que se ponen en juego cuando intervenimos y a tener presente que mientras investigamos también lo hacemos. Se introduce de esta manera la posibilidad de acción en la investigación; a partir de ahí se plantea inevitable la dicotomía entre pensamiento-práctica, mente-

cuerpo, mundo interno-realidad externa, y de cómo es posible no quedar capturada en binarismos. Spink (2006) se pregunta “cómo la acción guía la investigación construccionista” (p.173) plantea que hay “dos deconstrucciones necesarias” (p.170): la del representacionismo y la de los fundamentos para la validación de lo que produzca esa deconstrucción. La idea de representación incluye tres presupuestos: el mundo es preexistente, nuestra cognición es sobre esa preexistencia y conocemos ese mundo representándonos sus características y a partir de estas desarrollamos nuestra acción (Spink, 2006).

La autora, en diálogo con otros autores, piensa en la noción de *en-acción* como aquella que supone que, para la cognición, es necesario plantearse qué es lo relevante en cada momento histórico. El contexto y la comprensión, toman un lugar primordial en el conocimiento, en tanto permiten “emerger el sentido” (p. 172). A partir de las producciones de Varela (1991) (como se citó en Spink, 2006), ubica la importancia del cuerpo en la construcción de conocimiento, más que como instrumento, como interviniendo en ese proceso, y de la experiencia con otros como elemento central del conocimiento.

La construcción de conocimiento, la forma que podemos darle a la realidad, está condicionada por nuestra capacidad para producirlo y por acuerdos intersubjetivos sobre los enunciados que son aceptados en tanto realidad, por reglas de juegos (Ibáñez, 2001). La ciencia ha tendido a construir discurso sin sujeto que no toma en cuenta estos aspectos.

Sisto (2008), tomando aportes como los de Bajtín (1986), desarrolla la noción de comprensión participativa en la investigación.

He aquí la noción de participación como una demanda de performatividad a la metodología: los conocimientos los saberes, los seres, sólo son accesibles y describibles en términos participativos, en los cuales actuamos con el otro, y el otro se actúa a sí mismo, actuando su posicionamiento social y determinismos sociales, por ello “un acontecimiento sólo puede ser descrito participativamente”. (Sisto, 2008, p. 125)

La investigación implica una intencionalidad colectiva, en tanto es producto de que, a alguien o algunos, algo le haya resultado incómodo como para querer investigar. En este sentido nos preguntamos, ¿cómo es posible esta investigación? ¿Cuál es la intencionalidad colectiva que le da lugar? ¿De cuánta incomodidad somos partícipes a lo largo de la experiencia de trabajo con los/as adolescentes? Pensamos en muchas incomodidades, la incomodidad de los/as adolescentes, la de los equipos de trabajo y la propia, la de las personas trabajando en las instituciones. Volvamos a la pregunta de Percia (2011), ¿cómo es posible un mundo con tanto sufrimiento innecesario? (p. 7). La incomodidad de la inacción, “no podemos”, eso era lo que aparecía una y otra vez, reclamando un lugar, un lugar para el pienso cuando las condiciones no lo permitían. ¿Qué había de potencia en nuestras intervenciones? Quizá por eso la investigación se presente así, como la posibilidad de acción,

como una posibilidad de alejarse para acercarse mejor a este campo de problemas conformado por todos/as, y que al acercarse lo vaya cambiando, y devenga diferente (Ibáñez, 2001).

2.5 Psicología social: una forma particular de producción de conocimiento

De una forma u otra, todo el mundo trabaja con producción de sentidos. Quien trabaja en una clínica lidia con producción de sentidos; quien trabaja en psicología social también está procurando entender los sentidos. Los sentidos de la vida cotidiana son el pan-pan queso-queso del psicólogo. No solo del psicólogo, del sociólogo también. Sentido no es, por tanto, propiedad de un referencial teórico único: es la tarea básica de todos los científicos sociales. Solo que cada disciplina trabaja la producción de sentidos de una forma específica. (Spink, 2010, p. 34)⁶

Pero entonces, ¿Qué tiene de singular la psicología social? La psicología social de orientación crítica (Íñiguez & Domènech, 2002) se interesa en cómo se construyen los sentidos, cómo las sociedades interpretan y las consecuencias de estas interpretaciones. Siguiendo esta línea, nuestro foco de interés no está puesto en delimitar las características de la violencia o de las infracciones de los/as adolescentes, sino en los mecanismos que la sociedad ha desarrollado para definirlos como tal, incluyendo a la ciencia, porque son condición de existencia de esos sentidos. Entonces, ¿cómo investigamos-intervenimos (Fernández et al., 2014) desde ahí?

Si nos posicionamos desde una perspectiva socio constructivista, debemos pensar en la determinación cultural e histórica del conocimiento, interrogar a la psicología social desde la cual investigamos y sus condiciones de posibilidad. Ibáñez (1993) plantea que la psicología social es intrínsecamente política, en varios sentidos: porque sus condiciones de posibilidad fueron políticas, y porque en la medida en que se encarga de estudiar procesos intersubjetivos se encuentra desde entonces en estrecha vinculación con la regulación política de las sociedades (Ibáñez, 1993).

La disciplina *psicología social* tiene su surgimiento en la necesidad de gestionar las poblaciones, de gobernarlas (Ibáñez, 1993). Ha contribuido en la producción de conocimientos y construcción del sujeto gobernable de los estados democráticos a partir de la lectura de sus sentimientos, acciones, estableciendo criterios de patología y patrones de normalidad, construyendo modos de ser y de sentir, identidades. Cuando se tomó contacto con la importancia de las prácticas sociales en la conformación de las sociedades, las relaciones

⁶ Traducción portugués-castellano realizada por la autora: “De uma forma ou outra, todo mundo trabalha com produção de sentidos. Quem trabalha em clínica lida com produção de sentidos; quem trabalha em Psicologia Social também está procurando entender os sentidos. Os sentidos da vida cotidiana são o pão-queijo-queijo do psicólogo. Não só do psicólogo, mas do sociólogo também. Sentido não é, portanto, propriedade de um referencial teórico único: é a tarefa básica de todos os cientistas sociais. Só que cada disciplina e subdisciplina trabalha a produção de sentidos de uma forma específica”

interpersonales se volvieron fundamentales, haciéndose necesaria la creación de mecanismos para controlarlas, al mismo tiempo que generar la sensación de libertad de las personas.

En la medida en que la psicología social surge en función de querer predecir y controlar los comportamientos humanos, en el contexto de las ciencias de la modernidad caracterizada por acuerdos distanciados de objetividad, contribuía a generar procesos de sumisión y retraining social. “Las teorías válidas acerca del comportamiento social constituyen implementos significativos para el control social. En la medida en que el comportamiento del individuo sea predecible, se ubica a sí mismo en una posición de vulnerabilidad” (Gergen, 2007, p. 11).

Nos preguntamos qué psicología social queremos construir. Retomemos lo planteado sobre los aportes del socio construccionismo.

El recorrido genealógico del surgimiento de la Psicología Social nos permite pensar-nos y construirnos hoy como psicólogos/as sociales investigadores/as, interrogar sobre nuestras prácticas y qué queremos hacer con el conocimiento que producimos. “La genealogía consiste en indagar el pasado desde el punto de vista del presente, con el propósito de hacer que el presente sea inteligible” (Ibáñez, 1990, p. 20). El pasado se encuentra latiendo en el presente, aunque no está determinado por él.

En la medida que entendemos que los conocimientos son prácticas sociales históricamente situadas, “el sentido histórico da al saber la posibilidad de hacer, en el mismo movimiento de su conocimiento, su genealogía” (Foucault, 1979, p. 22). Entonces lo que producimos hoy también requiere una mirada genealógica; el socio construccionismo propone que el primer momento de la investigación en psicología social se trate de una “reflexión sobre la historia contemporánea” (Gergen, 2007, p. 12).

El conocimiento que construimos a partir de nuestra práctica de investigación, cómo investigamos, está determinado por la sociedad en que vivimos (Ibáñez, 1990). El sentido histórico nos puede permitir la acción, modificar nuestras prácticas: “en efecto lejos de enclaustrar la historia en un museo, se trata por el contrario de utilizarla como un instrumento para forjar el futuro de la Psicología Social esclareciendo su presente” (Ibáñez, 1990).

Hacer la genealogía de los valores, de la moral, del ascetismo, del conocimiento no será por tanto partir a la búsqueda de su «origen», minusvalorando como inaccesibles todos los episodios de la historia; será por el contrario ocuparse en las meticolosidades y en los azares de los comienzos; prestar una escrupulosa atención a su derrisoria malevolencia; prestarse a verlas surgir quitadas las máscaras, con el rostro del otro; no tener pudor para ir a buscarlas allí donde están. (Foucault, 1979, p. 11)

Nos proponemos una psicología social crítica, pretendemos cuestionar los supuestos que están implícitos cuando hacemos investigación y cuando problematizamos sobre la temática que nos convoca, aquello que se “da por sentado”, que a priori parece no merecer nuestra atención, pero que también tiene un sentido sociohistórico, aquella “verdad, especie de error que tiene para sí misma el poder de no poder ser refutada sin duda porque el largo conocimiento de la historia la ha hecho inalterable” (Foucault, 1979, p. 11). Nos proponemos preguntarnos “¿por qué las verdades son verdades? ¿Cómo hemos llegado a construirlas?”.

Dado que se toma a la sociedad como un fenómeno cambiante, pues los conocimientos producidos también lo son: “Se trata de una racionalidad que está abierta a la deliberación, a la interpretación, a la toma de decisiones siempre impregnadas por factores subjetivos” (Ibáñez, 1993, p. 32). Los conocimientos producidos al hacer ciencia, están sujetos al lenguaje y a las preconcepciones que conforman una tradición cultural determinada en un momento sociohistórico; no podemos ignorar el carácter hermenéutico de la ciencia como una práctica interpretativa (Íñiguez, 2005). ¿Cómo es posible que se produzcan determinados sentidos y no otros en un momento sociohistórico particular?

Si pensamos que las verdades son construidas, si nos detenemos en el proceso de producción, en el cómo, y entendemos que nuestros conocimientos también son prácticas sociales y políticas que construyen nuestra vida cotidiana, que no existe una realidad única y trascendente, ¿qué lugar queda para el objetivo de predecir y controlar las acciones y las relaciones intersubjetivas? Los conocimientos son intrínsecamente provisionales, es necesario deconstruirlos para poder hacer aflorar las determinaciones socioculturales implícitas que componen una mirada acrítica, permitir que cobren visibilidad a partir del trabajo genealógico:

Esta herencia no es en absoluto una adquisición, un saber que se acumula y se solidifica; es más bien un conjunto de pliegues, de fisuras, de capas heterogéneas que lo hacen inestable y, desde el interior o por debajo, amenazan al frágil heredero (...) remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo. (Foucault, 1979, p.13)

2.6 Sin parar el movimiento: las concepciones sociohistóricas de las producciones subjetivas

Pero entonces ¿qué entendemos por *subjetividad*? Vemos que también es un concepto provisorio, histórico, y que depende de prácticas sociales. Una definición posible, aunque contingente, podría ser “la singularidad, el particular tejido de las hebras que componen cada biografía, la densidad de la vivencia del sí mismo” (Bonder, 1998, p. 10). Esta aproximación a la subjetividad en términos de singularidad nos permite ver aquello que promueve

el movimiento, el cambio, en contra de concepciones estáticas y de identidades permanentes. "(...) la historia nos demuestra que los sujetos resisten, resignifican y crean nuevas representaciones y prácticas sociales vis á vis los diferentes órdenes discursivos y dispositivos institucionales que a su vez los han constituido" (p. 13).

Sisto (2015) habla de la subjetivación como un campo de batalla de construcción del sujeto como tal, un acontecimiento en el que participa la otredad (objetos humanos y no humanos). Se trata de un acontecimiento único, constante y de carácter dialógico. En el proceso de subjetivación- objetivación la actividad tiene una importancia fundamental.

Es en la actividad, situada en condiciones de una colectividad abierta, desplegando su horizonte concreto socio histórico y cultural, que se subjetiviza el objeto y se objetiviza el sujeto, emergiendo así ambos (...) Y he aquí la producción del sujeto o subjetivación: el sujeto se conforma, la interioridad se conforma desde las relaciones sociales, la internalización. (Sisto, 2015, pp. 20-21)

Como veremos más adelante Guattari y Rolnik (2006) critican esta noción de internalización, de subjetividad vacía a la que hay que llenar de contenido; por su parte, hay producción de subjetividad social desde máquinas de producción inconsciente.

En esta línea, Fernández (2008) se acerca a la subjetividad como un campo de problemas, donde es necesario preguntarse por los procesos de producción. Una vez más, la pregunta central sería cómo y no quién, para evitar llegar a soluciones esencialistas y deterministas. ¿Cómo de un campo de disponibilidades de significancia (institucional-social-histórico) se producen (en nuestro caso) las situaciones a investigar y no en otro, en alguien y no en cualquiera, en algunos y no en todos, una singularidad de sentido? (p. 28).

La subjetividad, como campo de problemas, nos sumerge así en varias dimensiones: históricas, sociales, deseantes, políticas, que intentamos recorrer a lo largo de este trabajo. Pensar implica así un proceso de desdisciplinar, pensar fuera de los binomios conceptuales, desnaturalizar (aquello que está instituido), se trata de elucidar lógicas y ordenamientos.

Esto aparece claramente cuando se piensa que los diversos componentes de la subjetividad son diacríticos, es decir que se definen, al igual que los significados lingüísticos, por oposición a lo que podrían ser pero no son. Las demás subjetividades son constitutivas de una subjetividad particular en el mismo sentido en que se dice que la "intercontextualidad" es constitutiva de cualquier texto. Por otra parte, también conviene considerar que la construcción de la subjetividad se realiza principalmente en la esfera de la intersubjetividad mediante la "toma del rol del otro" (verse con los ojos del otro), y mediante las "imágenes reflejo" que se reciben a partir de los otros (verse en los ojos del otro). (Ibáñez, 1993, p. 29)

Entonces ahí estaría la potencia de los pequeños cambios en la vida cotidiana. Si la subjetividad es construida en función de otras subjetividades, podemos inventar nuevos modos subjetivos que irán transformando otros. Compartimos lo que plantea Laino (2015)

sobre las pequeñas y grandes revoluciones. Creemos que no se trata de perseguir un gran cambio, una gran revolución, sino de pequeñas revoluciones que contagien.

2.7 Cartografiando sentidos

Desde esta mirada, cobra relevancia el detenimiento en la articulación entre lo macropolítico y lo micropolítico para construir nuevas formas de realidad: la subjetividad, el deseo, la relación con el otro (Guattari & Rolnik, 2006). ¿Cómo son las políticas de subjetividad en la actualidad? ¿Cuáles son las estrategias de la economía del deseo en el campo social? (nivel micropolítico).

Su carácter cartográfico hace que extrapole su condición temporal: como cualquier otra cartografía, sea cual fuera su tiempo y su lugar, se trata aquí de la invención de estrategias para la constitución de nuevos territorios, otros espacios de vida y de afecto, una búsqueda de salidas hacia afuera de los territorios sin salida. (Guattari & Rolnik, 2006, p. 24)

Para Guattari y Rolnik (2006) la subjetividad cobra especial relevancia en los modos de producción capitalísticos, en tanto la cultura actúa como modo de sujeción subjetiva. La cultura de masas produce individuos normalizados, jerarquías y sumisiones que se invisibilizan, se disimulan.

Como mencionamos anteriormente, Ibáñez (1993), al hablar de la psicología social intrínsecamente política, nos advierte cómo se construyen las subjetividades, y cómo la psicología social se ha relacionado con la creación de tecnologías de poder, que permiten producir subjetividades e intervenir en las relaciones intersubjetivas para gobernar. En el gobierno de los hombres libres, capaces de autorregularse, que aparentemente solo requiere intervención del gobierno cuando esta capacidad falla, la psicología social cobra protagonismo como herramienta en la producción de sentidos que permiten gestionar las relaciones de forma no coercitiva.

¿Pero solo somos sujetos? ¿Cómo rescatar la definición de subjetividad desde la singularidad y la posibilidad de cambio? Nos rescata la existencia de líneas de fuga

(...) como diría Guattari, estamos atravesados por flujos deseantes, semióticos, materiales y sociales. Somos sujetos y sujetos; lo que nos devuelve una cuota de libertad y también en consecuencia de responsabilidad. También el pensarnos como un conjunto heterogéneo de deposiciones de sujeto que en ciertas circunstancias "armonizan", en otras cristalizan y en otras se colocan en tensión, nos permite explicar el "agenciamiento" (...). Aunque si nos habilita a reconocerle su capacidad de devenir en actor/actora "político ético" en determinados contextos y situaciones. Pensarnos de esta manera supone una invitación o una obligación a actuar reconociendo la imposibilidad de estar fuera de las relaciones de poder; pero aceptando también que las reglas del juego pueden ser cambiadas mientras se juega

con ellas, aunque el juego pueda estar a favor de algunos jugadores y en contra de otros. (Bonder, 1998, p. 12)

Para Guattari y Rolnik (2006), la subjetividad individual es la singularización, “la forma en que sentimos, respiramos, tenemos o no voluntad de hablar, de estar aquí o de irnos rápidamente” (p. 87). Es el resultado del entrecruzamiento, la articulación, de múltiples determinaciones-agenciamientos colectivos que se encuentran a nivel molar (p. 49) y procesos infrapersonales que hacen a la dimensión molecular (p. 85).

La identidad “es aquello que hace pasar la singularidad de las diferentes maneras de existir por un solo y mismo cuadro de referencia identificable (...)” (p. 86), que captura la posibilidad de lo novedoso, de lo diferente. El capitalismo busca la identificación de las personas, incluyendo los márgenes, a un solo tipo de subjetividad, que se compone de: valores universales, un determinado encuadre de poder y de capturar permanentemente singularizaciones.

En este sentido, Deleuze y Guattari (1978) llaman *binarización* a la construcción de los polos binarios como forma de categorización dualista de occidente. Independientemente de cuál sea el contenido que se ofrezca, “la máquina va a proceder a la constitución de una unidad de rostro, de un rostro elemental en relación biunívoca con otro: es un hombre o una mujer, un rico o un pobre, un adulto o un niño (...)” (p. 178).

En relación con el concepto de *rostridad* y *binarización*, Goncalvez (2001) define la *moral* y la *ética*, y lo relaciona con la noción de mirada, que está muy presente en nuestra vida cotidiana. Cuando vemos, ¿cómo vemos? ¿Qué vemos y qué no vemos? Él define la *moral* como un “conjunto de reglas coercitivas que juzga las acciones y las intenciones en función de valores trascendentales, muchas veces padecidos como impotentes” (p. 42). Nos invita a pensar sobre cómo miramos, cómo son mirados/as estos/as adolescentes, qué rostro llevan, cómo se construyen criminales y peligrosos para los otros. ¿Cómo se construye la impotencia?

Cuando acompañamos momentos de las vidas de estos/as adolescentes, y vemos las situaciones de vulneración de derechos que viven permanentemente, es difícil no construir rostridades y pensar en términos binarios, como víctima-victimario; aunque le pongamos otros nombres. Tomar partido, estar de un lado o del otro, creyendo que así se restituyen derechos. Sobre todo, cuando hablamos de encuentros entre adolescentes y adultos que violentan. Situaciones que nos enojan, nos dejan perplejos e impotentes a nosotros/as también porque estamos convencidos/as de que está mal.

Creemos que esa perspectiva ya es transformadora, sobre todo frente a prácticas que parecen naturalizadas, pero parece no ser suficiente para que estas situaciones dejen de repetirse. Cuando un/a adolescente está en situaciones que lo/a criminalizan, que le ponen un rostro de esos que sacan la potencia, ¿qué es lo que está pasando ahí? ¿Cómo

es posible que eso suceda? ¿El rostro de víctima no saca potencia también? ¿No limita nuestra mirada? Necesitamos comprender, describir, ensayar otros enlaces, con situaciones diversas. Las conexiones posibles son múltiples. Quizás la transformación esté en lo micro, de la mano de construir en los pequeños encuentros otros decires diferentes, como tratamos de hacer en esta investigación.

Un nuevo posicionamiento desde nuestra disciplina implica, en una primera instancia, visualizarnos como parte del problema para así promover una transformación en el encuentro con el otro, una estrategia construida no desde la carencia sino desde la potencia del encuentro.

La Moral, dirá Deleuze (2006), pensando en la obra de Spinoza, refiere a valores trascendentes, a la oposición de los valores Bien-Mal, a sistemas de juicio, “para moralizar basta con no comprender”. La ética refiere a planos inmanentes de existencia, a lo bueno y lo malo en relación a un cuerpo.

Foucault (1980), por su parte, resalta la importancia de tener valores morales, de lo que está bien y mal para uno, en el entendido de desarrollar una mirada crítica hacia el conocimiento. Intentemos entonces no moralizar, en el sentido de “aceptar nunca nada como definitivo, intocable, obvio o inmóvil” (p. 2), que se vuelva contra de la propia vida. Por el contrario, intentaremos no juzgar los valores morales, sino conocerlos y comprenderlos, no como algo estático e inmóvil sino como un juego de tácticas y de estrategias (Foucault, 1980). Implica un posicionamiento ético, tener presente los binarismos para no reproducirlos.

Quando un juicio no puede enunciarse en términos de bien y de mal se lo expresa en términos de normal y de anormal. Y cuando se trata de justificar esta última distinción, se hacen consideraciones sobre lo que es bueno o nocivo para el individuo. Son expresiones de un dualismo constitutivo de la conciencia occidental. (Foucault, 1979, p. 41)

Spink (2006) nos plantea que investigar implica siempre una relación de poder, porque “en este tipo de actividad existe, como mínimo, una exposición a la información de manera diferencial, pudiendo haber también implicaciones para la reorientación de la acción” (p. 174). La autora toma los desarrollos sobre el Poder de Foucault para dar cuenta de los procesos que intervienen en la investigación, “el saber posiciona a las personas en una relación de poder” (p. 174). El poder, en tanto acción sobre la acción de otros, implica necesariamente la resistencia, por lo tanto, solo es posible entre compañeros, sobre sujetos libres (Spink, 2006).

Spink (2010), a través de Bajtín, plantea que solo es posible entender el sentido de los enunciados en la medida en que analizamos su contexto de producción. El análisis de

las narraciones, desde este enfoque, permitiría la visualización de las múltiples fuerzas sociales en disputa en el lenguaje.

En la misma línea, siguiendo los aportes de Sisto (2015) sobre la teoría bajtiniana podríamos preguntarnos ¿Cuáles son los enunciados que hablan de estos/as adolescentes? ¿Cuáles son las reglas de juego de los relatos que construimos con ellos/as? ¿Cuáles son los enunciados en que se apoyan los enunciados de las narraciones de ellos/as, a cuáles les hablan? ¿Cuáles son las funciones sociales de estos enunciados? ¿A quiénes se dirigen? (perspectiva dialógica). ¿A qué otredad responden? ¿Qué respuesta reclaman? ¿Cómo se relacionan con la criminalización? ¿Cuáles son las fuerzas homogeneizantes y cuáles las centrífugas en pugna? ¿Cómo viven en la actuación contextualizada de historias situadas y de otras voces? (Sisto, 2015).

_CAPITULO 3 ESTRATEGIA METODOLÓGICA. Poniéndose en camino: met- odhos

3.1 ¿Por qué una metodología cualitativa?

Al manejar los datos cualitativos, los analistas hacen problemas, fundamentándolos en las realidades cotidianas y en los significados de los mundos y actores sociales, en lugar de tomar los problemas de quienes hacen las políticas, de los teóricos generales o de otras personas. (Coffey & Atkinson, 2003, p. 3)

Una vez presentado el campo de problemas (Fernández, 2008) y el deseo de investigar pensamos que la metodología cualitativa era la que podía permitirnos profundizar en la temática, teniendo en cuenta que este tipo de metodologías se caracterizan por ser flexibles, holísticas, humanísticas y permiten estudiar las relaciones de significación (Apud, 2013). Era necesaria una metodología que permitiera pensar en función de la producción de sentidos (Spink, 2010), que nos permitiera inicialmente plantear preguntas, para ir poco a poco desarrollándolas, que pudiera tener como perspectiva la totalidad para no caer en reduccionismos y que permitiera entender los sentidos en torno a los/as adolescentes dentro de su marco de referencia (Apud, 2013, p. 227).

Como mencionamos el problema inicial surgió de la práctica profesional, era el primer acercamiento en clave de investigación. Los escenarios eran conocidos, fue necesario crear otras condiciones de posibilidad para encontrarnos con ellos/as, ir construyendo el problema de investigación y el posicionamiento como investigadora.

Con lo que nos pre-ocupaba, una trama compuesta por lo que sabíamos, lo que no sabíamos, nuestro interés y la mirada de la psicología social crítica, construimos un problema inicial, una forma de plantear este problema, y nos hicimos preguntas.

Nuestra intención era acercarnos a la vida de los/as adolescentes y conocerla. A medida que nos fuimos encontrando nuestro interés se fue transformando, aparecieron nuevas preguntas, la necesidad de construir otra forma de estar con ellos/as y pensar sobre lo que nos iba pasando en esos encuentros.

Si bien la elaboración del proyecto de tesis y del material necesario para el encuentro con los/as adolescentes participantes implicó la construcción de una caja de herramientas (Foucault, 1979) y consulta bibliográfica de “base”, la metodología no se guio por un tiempo cronológico, sino que fue y vino a partir de los vaivenes del *campo-tema* (Spink, 2007) y del proceso de investigación.

Como veremos más adelante lo planificado inicialmente, en términos de diseño metodológico, se fue modificando a medida que nos íbamos encontrando con las

instituciones, los/as adolescentes, el barrio, los/as vecinos y a medida que íbamos reflexionando. Cada etapa del diseño implicó un movimiento, pensar alternativas frente a la presentación de obstáculos, y tomar decisiones. También implicó tener presente la coherencia entre el posicionamiento ético, político y epistemológico, la caja de herramientas (Foucault, 1979), los objetivos y diseño de la investigación que construíamos (Sautu, 2005).

La guía de entrevista también la fuimos modificando, la observación y escucha fueron tomando una importancia central. Fuimos haciendo propio el diario de campo, dándole el lugar que reclama la investigación-intervención (Fernández et al., 2014), nuestros aportes al contexto de estudio, en la producción y reproducción de las interacciones y significaciones que deseábamos investigar (Sautu, 2005).

3.2 Metafóricamente hablando: el campo

Al empezar a pensar el camino a seguir en la investigación nos preguntábamos: ¿cuándo comienza el trabajo de campo? ¿Dónde es? ¿Se construye el campo? ¿Cómo se elige?, ¿Se puede ir al campo? Sin embargo, la idea de “ir” al campo nos parecía que se relacionaba con la distancia objetiva de que se va a algo que no se conoce, algo externo, diferente a quien está investigando. “La noción de ‘recolectar datos’ lo muestra: los datos están ahí, en este caso los significados; a partir del uso correcto de nuestras adecuadas herramientas podremos recolectarlos y clasificarlos en las categorías que nuestro saber experto lo indica” (Sisto, 2008, p. 119).

Desde el enfoque socioconstruccionista tomamos la noción de *campo-tema* porque muestra una acción, el interés de des-desconocer (Spink, 2007) aquello que se pretende estudiar, un acercamiento para conocer. Mientras que los procesos de estigmatización desconocen al otro (Rodríguez Alzueta et al., 2016) el proceso de conocimiento permite hacer el movimiento contrario en función de conocer mejor. El interés por investigar, el problema de investigación y el diseño metodológico construyen campos de investigación, que se deconstruyen y se vuelven a construir una y otra vez.

Si pensamos a los procesos de criminalización de adolescentes como un campo de problemas (Fernández, 2008) producido socialmente, la temática tiene cierta relevancia social y por lo tanto no existe de manera independiente a ello. Como campo-tema, lo estamos construyendo continuamente en conversaciones, encuentros, en revistas, en la televisión, en la vida cotidiana.

Ahora bien, cuando pensamos en la noción de trabajo de campo parecería hacer referencia a un trabajo a la intemperie, rural, sin protección frente a las inclemencias del tiempo, al rayo del sol o que te puede sorprender una gran tormenta. ¿Cómo nos

preparamos para el trabajo en estas condiciones? Si bien hace referencia a un trabajo pesado, también a la posibilidad de ver crecer a partir del trabajo y la elaboración con las propias manos.

3.3 Lo nuevo, lo no esperado: las inclemencias del tiempo. Autorizaciones-Avales-Permisos, imposibilidades y posibilidades.

Al momento de la presentación del proyecto de tesis orientábamos la investigación hacia adolescentes menores de 18 años que estuvieran participando en el programa GISC⁷. En un comienzo también incluimos la posibilidad de entrevistar a técnicos del Programa y a policías para complejizar la mirada. Para ello era necesario la presentación del proyecto en el MIDES, en la OSC CEPID que gestionaba el proyecto en el territorio y en el Ministerio del Interior. La OSC apoyó y avaló el proyecto. La coordinación para el programa en el MIDES resaltó la relevancia por la temática y su interés en que el proyecto se llevara a cabo, pero presentó sugerencias en cuanto a la metodología de investigación.

Se cuestionó la metodología a utilizar por no “considerar adecuado incluir a los/as adolescentes en la investigación”, “volver a someter a los adolescentes a preguntas (...) a los que por lo general les cuesta sentirse parte o cómodos en este tipo de instancias”, en función del “cuidado de los mismos”. También se puso sobre la mesa la “implicación de la investigadora”. En cambio, se sugirió utilizar información secundaria: el material recogido a través de notas de campo a partir del mi trabajo como técnica en el programa, y la realización de entrevistas a técnicos y a policías, en caso de que el Ministerio del Interior lo aprobara.

¿Es posible que no incluir a los/as adolescentes en la investigación? ¿Cómo pueden sentirse parte de algo? ¿Por qué la elección de la técnica de entrevista en profundidad? ¿Cómo es posible diseñar una metodología que los/as cuide? ¿Cuál es la potencia⁸ de las narraciones? ¿Qué sentidos en cuanto a los/as adolescentes están puestos en juego?

El obstáculo abrió un campo de visibilidad sobre la temática y el tratamiento de la problemática desde el Programa: “¿por qué no dejar que los/as adolescentes hablen?” (Diario de campo, 15/2/1016). Posibilitó trabajar sobre implicaciones, la necesidad de separar

⁷Gestión Integral de la Seguridad Ciudadana. Como mencionamos en el primer capítulo se trata de un Programa que surge como Iniciativa interministerial Ministerio del Interior-MIDES y es llevado a cabo por la OSC Cepid.

⁸ Potencia nos conecta con el concepto desarrollado por Deleuze a partir de la pregunta de Spinoza ¿Qué puede un cuerpo? A propósito de la ética. Lo que potencia como aquello que produce entre cuerpos cuando en el encuentro componen un todo más poderoso y no la descomposición de alguno de ellos (Deleuze, 2006, p. 29)

las aguas entre el trabajo profesional y la construcción como investigadora para finalmente decidir (en término de diseño) llevar a cabo la investigación fuera de ese marco institucional.

Lourau (citado en Fernández et al.,2014) “señala la sobreimplicación como el efecto de la incapacidad de analizar las propias implicaciones, es la ceguera que lleva a una identificación institucional en la que el sujeto queda alienado” (p. 12). La noción de implicación nos permite pensar el posicionamiento situado, atravesando de principio a fin la investigación-intervención (Fernández et al., 2014). ¿Cuáles eran las demandas iniciales de la investigación?, ¿cuáles eran las demandas institucionales?

La propuesta institucional distaba mucho de lo que nos habíamos propuesto: la construcción de un espacio diferente y particular de encuentro con los/as adolescentes que nos permitiera pensar con ellos/as, dejándonos afectar. Invitarlos/as a participar de una investigación que se trata de ellos/as y de nosotros, ¿por qué podría implicar una afectación que des-compone? (Deleuze, 2006). De alguna manera se desconocía que esta investigación se compuso de múltiples voces en donde también se encontraban la de los/as adolescentes con quienes trabajábamos.

(...) sabemos que el/a investigador/a lo es en la medida en que se relaciona con objetos y sujetos en su actividad, y lo que surge en esa relación es un producto que si en parte está predeterminado por la naturaleza de los objetos y sujetos sociales (construcciones socio-históricas), tiene un componente impredecible y creativo, producto de elementos contingentes, indexicales y circunstanciales del contexto donde acontece la acción. Esto permite modificar el conocimiento de los objetos (en el transcurso que va desde su presentación hasta después de mantener una relación con ellos) y permite que como investigadores podamos modificarnos e ir cambiando, es decir, tengamos una capacidad de agencia, o lo que es lo mismo, el poder de utilizar otras posiciones y elementos intersubjetivos de definición y acción que movilicen otros discursos y que anulen ciertas categorías socialmente predominantes. (Íñiguez, 2005, p. 4)

Esta inclemencia del tiempo nos permitió profundizar sobre la entrevista en profundidad como herramienta, sus efectos, los límites e imposibilidades y los recaudos éticos. También profundizar en las narrativas como potencia.

La elección de la técnica de entrevista tenía que ver con mi formación académica, lo aprendido y la experiencia profesional en la realización de entrevista, la forma de preguntar y de una escucha y mirada clínica. Sin embargo, en este punto fue importante que nos detuviéramos en lo que planteaba Valles (2000) acerca de las entrevistas en profundidad y su relación con la situación de confesión religiosa, y a su vez con los interrogatorios y el trabajo policial y pericial. También lo que problematiza Sisto (2008) de la relevancia que tiene hoy en día la utilización de la entrevista en tanto confesión en el mundo del espectáculo, donde todo se hace público.

En este punto fue importante que nos preguntáramos: ¿quiénes iban a ser los/as entrevistadas?, ¿era la entrevista en profundidad la técnica adecuada?, ¿cómo se podría hacer?

Los aportes de Sisto (2008) en su recorrido de las investigaciones cualitativas se vuelven fundamentales para pensar este punto, en tanto propone pensar la investigación cualitativa como una coconstrucción de puentes entre el investigador y lo investigado:

Este rescate de la condición de sujeto implica la constitución de la práctica de investigación como una práctica que reconoce en el otro un saber a ser explorado, sin embargo, esa exploración es desde el reconocimiento de la distancia entre investigador e investigado, este el reconocimiento de la otredad en tanto condición de diálogo. (Sisto, 2008, p. 120)

Elegimos la técnica de entrevista en profundidad porque permitía un acercamiento a la perspectiva y sentidos de los participantes sobre sus vidas, cómo lo expresan. Tomar los sentidos “con sus propias palabras” aspecto que era importante en función de nuestra perspectiva ética- política, de poder trazar líneas de singularización. Intentar a partir de la investigación “hablar lo más posible desde el campo-tema y no a cerca del campo-tema” (Spink, 2007, p. 572), a través de las formas de relatar que están en la vida cotidiana de los/as adolescentes.

Las entrevistas que llevamos a cabo en la investigación no se guiaron por el modelo clásico de entrevista “donde el entrevistador tiene las preguntas y el entrevistado las respuestas” (Taylor, 1984, p. 101), por el contrario, las pensamos como un espacio de co-producción de narrativas. Si bien había una guía de aspectos que era importante abordar, se siguieron los caminos que el espacio construido entre ambos/as proponía.

La experiencia de trabajo con adolescentes propició el encuentro inicialmente y posibilitó construir un espacio de escucha e intercambio. Verme recorrer el barrio día a día, las referencias de vecinos o de técnicos, contribuyeron a la construir un espacio de confianza y de cuidado desde un inicio.

La investigación cualitativa y la entrevista son, ante todo, un encuentro entre dos personas constituidas en relaciones sociales, lo producido en el encuentro es de carácter contextual, en experiencia compartida, a partir del respeto mutuo y de sabernos involucrados/as (Sisto, 2008). Había muchas cosas en común, ellos/as sabían que yo trabajaba con adolescentes en el barrio, y de alguna manera mostraban su agrado por ello, y yo conocedora y partícipe de las peripecias de sus vidas, me sentía parte de eso y creo que se lo demostraba en cómo iba llevando la entrevista. En definitiva, desde lugares diferentes, compartíamos cotidianidad.

Desde la presentación de la entrevista algo se instalaba como común, algo no estaba bien y había que buscar formas para dar cuenta de eso, esta era la manera que yo había

encontrado, tratar de comprender (e interpretar como acción) lo que ellos/as podían contarme, todos/as estuvieron de acuerdo y dispuestos/as a construir narrativa conmigo. La forma de plantear la cuestión social que nos convocaba habilitó al diálogo, evitando verticalidades (Spink, 2007) e instalando en el entre un interés colectivo.

No tener un enclave en el programa posibilitó diseñar la investigación buscando encuentros con los/as adolescentes en sus lugares comunes, encuentros donde poder parecerme lo más posible a la situación que estudiaba, a sus olores sus ruidos, su estar y su ser. A la incomodidad al frío de una plaza o una calle o la calidez del sol, a los chistes con uno que pasaba, a escuchar la conversación de dos vecinas en la parada de ómnibus. A la alegría del encuentro con otros, a las miradas tristes y miradas alegres.

Había algo de novedoso, diferente para mí y para ellos/as, dado por la situación de investigación. La palabra situación siempre significa estar dentro de ella, y por eso, para conocerla, “el método consiste en meterse dentro de la mentalidad de la situación, adoptar su ritmo, tentar el pensamiento y sentimiento que hay allí, y salir con una sensación o impresión del orden que la organiza” (Fernández Christlieb, s. f., p. 187).

“(…) al conocimiento sensible, de lo que se trata la imitación, la empatía y la intuición, es de hacerse uno cada vez más parecido al objeto; en la imitación es parecerse por encima, en la empatía es parecerse por dentro, y en la intuición es parecerse esencialmente. Y la comprensión es contemplar el parecido”. (p. 217)

El conocimiento estético aparecía así, como la forma de conocimiento que permite dar sentido a las actividades, a los procesos de subjetivación en la vida cotidiana “a la razón estética de la realidad social” (Fernández Christlieb, P, s. f., p. 9). Una visualización de la construcción del pensamiento, de las formas de ser y de sentir, de los juegos en función de la visualización de las formas de las situaciones sociales. A partir del proceso de reflexión se enriquece, se complejiza la situación que se está conociendo. Desde ahí la decisión del escenario de entrevista, sus barrios, previo al encuentro el ponerse de acuerdo, en un entre, el lugar de encuentro, que después cobraría sentido en las narraciones.

3.4 La construcción de la muestra. Algo más de la flexibilidad del diseño metodológico

El universo de estudio fueron adolescentes de 18 años seleccionados en función de una muestra estratégica basada en criterios, tomando en consideración algunas variables fundamentales en función de los objetivos de la investigación.

En un comienzo pensamos en adolescentes menores de edad, sin embargo, en función de las consideraciones éticas y la viabilidad de la investigación, consideramos que la

mayoría edad podría facilitar el acceso a los/as mismos/as. Asimismo, podía aportarnos una perspectiva diferente de ellos/as al haber transitado por la mayoría de su adolescencia, y hacer un proceso reflexivo a partir de las narraciones, darle sentido a lo que ya habían vivido.

Buscamos adolescentes que vivieran en las zonas que seleccionó el Ministerio del Interior para llevar a cabo el programa GISC (en su componente I y II) y que tuvieran ingresos en la comisaría, sin que hubieran ingresado al sistema penal. El foco estaba puesto en los efectos del tránsito por el sistema policial.

En un comienzo pensamos la realización de por lo menos 10 entrevistas a adolescentes, sin embargo, el contacto inicial no fue fácil, los/as adolescentes que ya conocía querían participar, pero no cumplían con los requisitos de la muestra que se había pensado en el diseño, o bien eran menores de 18 años, o habían tenido medidas alternativas a la privación de libertad o estaban participando del programa GISC.

“Al fin y al cabo mi búsqueda es una hazaña, una búsqueda de sobrevivientes: ¿dónde están estos/as adolescentes?, ¿existen?, ¿es posible que un adolescente de estos barrios con ingresos a la comisaria no sea judicializado?” (Diario de campo 7/4/2015).

Se abrió una nueva pregunta que también guió la investigación: ¿cómo fue posible que no fueran captados por el sistema penal?, ¿fueron captados por políticas públicas?

Por otro lado, poner a rodar la técnica de bola de nieve tampoco fue tarea sencilla, los/as adolescentes querían participar de la investigación, pero no accedían a generar un contacto con otros que sabían que podían formar parte de la muestra. Circulaba algo de la posibilidad de quedar expuestos ante su grupo de pares por querer participar de la investigación, de conversar con una mujer, contar de sus vidas a una persona adulta, una “cheta”⁹ pero también de explicar por qué tenían ganas. Quizá circulaba algo de la masculinidad hegemónica y la importancia de la mirada de otros hombres, o de la cultura de la dureza que serán temas que componen el análisis de esta tesis.

Finalmente, las entrevistas que se concretaron fueron muy ricas en contenido, junto con las observaciones y el diario de campo, consideramos que era suficiente material para los objetivos que nos habíamos trazado.

3.5 Las producciones narrativas: una de las formas posibles de acercarse al mundo social

⁹ Nombre utilizado por los/as adolescentes para nombrar aquellos que no pertenecen a sus barrios, aquellos que tienen plata, los “otros” “los de afuera”.

Las entrevistas tuvieron como condición de posibilidad la intención de construir narraciones con los/as adolescentes participantes de la investigación, la guía de entrevista fue una herramienta útil para tener presente aquellos temas que era importante transitar. Se planteaban temáticas abiertas de manera que los/as participantes pudieran ir construyendo relatos sobre sus vidas.

Pensar en clave de narraciones para la producción de datos en la investigación y para el análisis cualitativo, permite dar visibilidad a procesos propios de las interacciones sociales: las personas a través de relatos se comunican, cuentan acontecimientos y experiencias. Asimismo, fueron posibles encuentros que resultaran conocidos para los/as participantes permitiendo el despliegue de historias, los acontecimientos y los sentidos que los/as adolescentes producían de sus vidas. Como vimos las producciones narrativas (Montenegro & Martínez, 2014) son interpretaciones de los acontecimientos que asumen una perspectiva dialógica, en tanto constante construcción en la vida cotidiana, y son conocimientos situados (Haraway, 1991), lo que allí se produce, el texto, tiene que ver con ese contexto y no con otro.

Al pensar los datos de la investigación, las historias que cuentan los/as adolescentes como producciones narrativas, se consideran como estructuras formales para transmitir la información y, a su vez, como géneros específicos, formas creativas y artísticas de hacerlo (Coffey & Atkinson, 2003).

Martínez y Montenegro (2014) resaltan la importancia de las narrativas como comprensión y control de los acontecimientos para el proceso de construcción de la subjetividad. Siguiendo los objetivos de la investigación nos preguntamos ¿Cómo cuentan los/as adolescentes sus historias? ¿Cómo las organizan? ¿Qué recuerdan? ¿Por qué? La organización de la experiencia nos acerca a sus significaciones. ¿De qué se trata la historia? ¿Cuáles son los temas principales? ¿Qué personajes aparecen? ¿Cómo termina, cómo se resuelve? ¿Cuáles son los problemas que relatan? ¿Qué sentido tienen para ellos/as?

“En la vida cotidiana las narraciones son utilizadas para construir y compartir valores culturales, significados y experiencias personales, también expresan- y en verdad personifican- las condiciones sociales del poder y la influencia en la vida cotidiana” (Coffey & Atkinson, 2003, pp. 90-91). Las producciones narrativas ponen el acento en la singularidad como intersección de las fuerzas sociales en procesos individuales, el discurso es encarnado en quien narra (Montenegro & Martínez, 2014). ¿Cuál es la función del relato? ¿Cuáles son sus condiciones de posibilidad? ¿Qué nos dicen sobre el grupo de pertenencia de los/as adolescentes?

3.6 Construcción de datos cualitativos

La construcción de los datos para la investigación la llevamos a cabo por medio de entrevistas en profundidad a los/as participantes, su desgrabación y la construcción de notas de campo. Se registraron los encuentros y observaciones a partir de ir a los barrios a realizar las entrevistas, también se incluyeron las resonancias del proceso de investigación. La triangulación de los datos contribuyó a la validez del estudio: “la información obtenida por una fuente pudo ser cruzada con otra información proveniente de una fuente distinta para aumentar así la certidumbre interpretativa de los datos recabados” (Vargas, 2011, p. 45).

A partir de la experiencia de trabajo con los/as adolescentes y el diálogo con autores y autoras construimos categorías preliminares de exploración y luego una guía de entrevista, como herramientas para el encuentro con los/as adolescentes. En función del problema de investigación, atendiendo a los procesos de criminalización y a la subjetividad de los/as adolescentes, fue necesario armar una guía que fuera más allá de los momentos puntuales en los que los/as adolescentes habían tenido contacto directo con el sistema policial. Pretendíamos también pensar lo dicho directamente por los/as entrevistados, para construir un entramado, que permitiera pensar en los sentidos vinculados a la criminalización en otros aspectos de sus vidas.

El diario de campo me acompañó durante toda la investigación, aunque no fue tarea sencilla incorporarlo como práctica.

¡Qué difícil sacar notas en la entrevista o cuando camino por el barrio! lo que decimos se registra en las grabaciones. Pero ¿lo que veo, siento o me pregunto? La grabación permite poder dejarse llevar más por la situación, no tener que sacar apuntes, habilita la participación. Pero también, registrar estas cosas después permite darle otros sentidos, ir construyendo una trama. (Notas de campo, 15/4/2016)

En las situaciones en que me disponía a escribir se convirtió en algo necesario y hasta con una estética particular, me permitía pensar lo inmediato y lo urgente, asociar temas y palabras, construir narrativa, dar forma. El registro de datos a partir del diario de campo también fue de la mano con la elección por un formato narrativo de escritura, algo así como una trama que muestra las vicisitudes como investigadora y del encuentro con los/as adolescentes.

En ocasiones, era difícil poder tomar registro en el momento sobre todo por la intensidad de las entrevistas y las observaciones, por lo general la escritura de las notas referidas a las entrevistas las realizaba una vez que ya no estaba en el lugar de encuentro.

Me pregunté en un comienzo qué era necesario registrar: impresiones, intuiciones, en los escenarios de la vida cotidiana y para qué. Se trataba de poner en práctica la

actividad reflexiva, fundamental para mi posicionamiento epistémico, que ubica a la investigación situada socioculturalmente, participando en una relación intersubjetiva y dialógica que produce sentidos y que forman parte de la construcción escrita de la tesis (Apud, 2013).

Siguiendo lo que plantea Guber (2013) las notas de campo dan cuenta de dos aspectos: el registro de campo en sí y el proceso de descubrimiento, que se da de a poco y en el campo. Este último incluye la construcción del problema de investigación y el ensayo de respuestas al mismo. En este sentido, la dificultad para construir un diario de campo podría tener que ver con mi construcción como investigadora, en la práctica profesional no acostumbraba sacar apuntes de cada encuentro ni de lo que veía del barrio.

“Intervenciones tras intervenciones, crisis, imposibilidad de detenerse y pensar en lo que pasa, en lo que hacemos. No hay un momento dedicado a la escritura, a excepción de los informes y llenados de formularios” (Diario de campo 16/7/2016).

El diario de campo llevó el nombre de “Pormenores de las entrevistas” refiriéndose a lo micro a lo pequeño, lo que parece invisible pero que solo necesita un texto, que alguien lo enuncie para emerger, un texto vivo que registra, al mismo tiempo que crea y analiza los datos cualitativos (Valles, 2000). Las notas ordenadas por fecha y en un principio referidas solamente a las entrevistas, aumentaron notoriamente su extensión a medida que fui haciendo las entrevistas y empezando a escribir la tesis, y dan cuenta del proceso de devenir investigadora.

¿Cómo se recogieron las notas? Intenté transcribir textualmente, con términos de las personas al “pie de la letra” y con mi propio lenguaje las impresiones, anécdotas de las que era autora (Valles, 2000). Valles (2000) distingue cuatro tipos de notas de campo que estuvieron presentes en la investigación y que quedaron registradas en “Pormenores de las entrevistas”: notas condensadas (tomadas en el trabajo de campo o inmediatamente después, sin detalles), notas expandidas (parten de las anteriores, pero incluyen detalles), de diario de campo (incluye afectaciones personales de la investigadora), de análisis e interpretación (entre las notas anteriores y la redacción final). Se registraron anécdotas, diálogos, situaciones y afectaciones. También alguna noticia que resonaba con el problema de investigación y notas de las entrevistas que quedaron por fuera de las grabaciones.

3.7 El encuentro con ellos/as

El trabajo de campo incluyó siete entrevistas en profundidad a adolescentes de 18 y 19 años, contactados con la técnica de bola de nieve en los barrios mencionados. En una de las entrevistas uno de los adolescentes quiso que participara un “compañero”, el encuentro

se llevó a cabo entre los tres. Si bien había estado privado de libertad, aspecto que fue tenido presente, sus aportes fueron considerados en tanto que apoyó y propició la palabra del adolescente, creando una narrativa en conjunto.

Uno de los adolescentes que participó y fue contactado a través de un técnico que trabajaba con él en su barrio, había tenido una medida no privativa de la libertad, al momento de contactarlo, ni el adolescente ni su referente recordaban que el adolescente había transitado por dicha medida. Recuerda haber “ido a firmar” solo unas pocas veces al lugar.

Los/as adolescentes entrevistados/as viven en dos de los barrios en los que el Programa GISC identificó que hay más delitos, mayor vulnerabilidad y exposición a riesgos, y más cantidad de población infantil demandante de intervención (MIDES y Ministerio del Interior, 2013).

Siguiendo la edad que define el CNA (2004) que rige las normas vinculadas a la adolescencia en el Uruguay y la edad de imputabilidad penal que establece el Código Penal (ley N° 9155) indagamos en aspectos vinculados a los años de adolescencia de los/as participantes. Conversamos con siete adolescentes, dos mujeres y cinco varones que habían tenido anotaciones en seccional policial, pero que (exceptuando la situación mencionada anteriormente), no “habían pasado a juzgado”. No habían tenido medidas privativas o no privativas de la libertad, lo que minimizaba los efectos del contacto directo con el sistema penal juvenil, que “profundiza el grado de daño y arrasa subjetividades” (Tonkonoff, Blanco, & Sánchez, 2014, p. 180).

Los escenarios fueron diversos, algunos tuvieron como condición de posibilidad las casas de los/as adolescentes que quisieron participar, en otros (por lo general en aquellos en los que las condiciones materiales y familiares no acompañaban), la entrevista fue realizada en la vereda, o en una plaza de sus barrios. La variedad de escenarios, permitió tomar contacto con la cotidianidad de ellos/as, verlos siendo, saludando a un vecino, en la soledad de su casa, o en el ruido ensordecedor de una habitación llena de personas que iban y venían. A veces, era más sencillo establecer una situación propicia de entrevista en la calle que en sus casas.

Me pregunto si eso representa lo que viven día a día estos/as adolescentes, que los/as empuja a habitar y transitar por otros espacios, que también los expone a encuentros con otros en la calle. Sin lugar a dudas no tienen espacios íntimos para ellos/as, solo uno de ellos duerme solo, todos tienen más de un hermano y sus casas son reducidas en tamaño. No dejó de captar mi atención el conocimiento que tenían de los lugares, la gente (diversa) los saludaba, siempre había un comentario, algo en común, una historia. Imagino el tiempo que se necesita para ello, seguro mucho. (Diario de campo 15/7/2016)

A excepción de Martín, quien “llegó” hasta cuarto año de Utu, los demás no habían pasado el primer año de liceo, parecería que a “duras penas” terminaron la escuela, un tiempo-espacio habitado de anécdotas, buenos y malos profesores y de “problemas de conducta” o “de aprendizaje” en todos los relatos. El tiempo en el liceo parece ser “aburrido” para ellos/as, quienes “estaban para la joda”. Parecería que la decisión de no ir más dependiera de ellos/as, en definitiva, de eso se tratan las narraciones, de darle sentido a lo que nos sucede pero también poder controlarlo. Los/las adolescentes son especialistas en construir historias, novelas, que tratan de darle sentido a lo que les pasa, al dolor, al miedo, al amor, con una intensidad que no se volverá a repetir en otro momento de la vida (Minnicelli, 2013). Qué importante escucharlas para saber de ellos/as, pero también para maravillarse con su potencia creativa, y su capacidad de mostrarnos de forma cruel (para nosotros, adultos/as,) lo que está pasando en la sociedad en que vivimos. Lo potente, es impotente a la hora de cuidarse frente algunos riesgos que los/as tienen en la mira.

La investigación me situó en un estar-pensar diferente al de mi rol como técnica, fue necesario crear experiencia, volver a recorrer las calles y en ocasiones re encontrarme con los barrios que había recorrido prácticamente todos los días durante tres años, ¡cuántos detalles ya no veía! Cada encuentro con los/as adolescentes, me permitía la observación de los espacios, ver formas de ser y estar de los/as adolescentes en los espacios públicos, que ya no veía, por el propio proceso de naturalización y de invisibilización.

La experiencia previa también estuvo adentro de la caja de herramientas, para echar mano cuando necesité, pero también como facilitador en el encuentro con los/as participantes. La reflexividad permitió revisar las prácticas distinguir un posicionamiento del otro.

3.8 Caracterización en líneas generales de adolescentes participantes de la investigación

		Número de adolescentes
Total entrevistados		7
Edad	18	2
	19	5
Sexo	Mujer	2
	Varón	5
Barrio	Oeste Montevideo (La teja-Paso Molino)	3
	Este Montevideo (Bella Italia-Flor de Maroñas-Punta de Rieles)	4
Con quién viven	Con sus padres y hermanos	3
	Con sus hermanos	3
	Alejados de su familia de origen	1
	Autonomía económica con respecto a su familia de origen	2
Trabajan actualmente	No	5
	Si	2
	Buscan trabajo activamente (presentación de cv, changas, búsqueda a través de referentes)	7
	Hicieron pasantías laborales por programas públicos	6
Educación	No terminaron primero de ciclo básico (UTU o liceo)	6
	Primer año de bachillerato	1
	Programa de educación no formal	1
	Capacitaciones	3
Participan o participan de algún Programa estatal para jóvenes	Si	6

3.9 Reflexividad- La posibilidad de lo novedoso

¿En un entre? ¿Pero realmente estaba segura de todo lo que puse en los apartados anteriores?

Uno de los adolescentes me pidió la grabación de la entrevista, la situación me in-conforma, me cuesta definir cómo me encuentro, quizá es desconfianza ¿cómo? ¿Como adulta que desde una mirada adulto-céntrica desconfía de la capacidad de él para cuidar-cuidarse? ¡Claro! Esto no solo se trata de él se trata de los dos, ahí hay algo mío también, con la posibilidad de que eso se difunda ¿Por qué lo va a difundir? ¿Desconfianza? ¿Cómo lo miro? ¿Es un adolescente, un adulto? ¿es un militar? ¿qué es lo común, que lo diferente? Pienso en nuestra Historia Reciente, en que presente está aún, en la impunidad, en la responsabilidad, en la persecución, en sus efectos, en todos nosotros. También pienso en las propuestas de militarizar a los adolescentes “ni-ni” ¿Ni-Ni? ¿Qué relación hay en todo eso? (Diario de campo, 3/2/2017)

Me encontré con el entramado que compone este campo de problemas que iré retomando a lo largo de los siguientes capítulos, pero lo que nos convoca ahora es que me encontré de alguna manera frente a frente con la reflexividad, la mía, la de él, la de los dos.

En primer lugar, la reflexividad tiene que ver con una actividad de las personas en la vida cotidiana, contando las cosas y hablando sobre las cosas las personas construyen saberes (Spink, 2007, p. 564). Los relatos permiten articular el presente con el pasado, es la forma por la cual se le da sentido al pasado en el presente. ¿Cuáles fueron las decisiones tomadas? ¿Cómo se encuentra el/la adolescente hoy?

En este sentido son importantes los aportes de Spink (2006) para pensar la riqueza de los espacios de entrevista como instancia de diálogo, y la co-producción de narrativas, como otra instancia más de reflexividad propia de las acciones colectivas cotidianas.

La reflexividad es la resultante de la confrontación entre patrones habituales de comportamiento en los micro-mundos que habitamos y la ruptura de estos patrones en el propio curso de las actividades habituales. Estas rupturas pueden ser entendidas como señales de la presencia del “otro” en un complejo juego de posicionamientos (Davis y Harré, 1990), que estructuran nuestras interacciones sociales. (Spink, 2006, p. 174)

La entrevista, nuestro encuentro, había tenido efectos en él y en su vida, él quería escucharse, ver lo que había dicho, algo le había quedado resonando, y también parecía necesitar quedarse con algo de lo que habíamos compartido. Habíamos construido sentido juntos. ¿Cómo pensamos esto en términos de investigación?

Cuando analizamos prácticas discursivas, tomamos esos posicionamientos como producciones conjuntas (...) donde lo que una persona dice posiciona al otro; y puede haber posicionamiento reflexivo, en el cual nos autoposicionamos. Sería

bueno, considerar que, en cualquier de estos casos, el posicionamiento es necesariamente intencional. (Spink, 2010, p. 37)¹⁰

Al mismo tiempo de que me reconocí como parte del campo-tema (Spink, 2007), también me topé con la potencia y limitaciones del conocimiento que implicaba formar parte (Ibáñez, 2001), lo que podía conocer y lo que no. Fue necesario para mí tomarme un tiempo y pensar con otros/as mi posicionamiento como investigadora adulta que investiga con adolescentes. En primer lugar, tuve que escuchar sin ruidos su pedido, y después buscar formas de compartir con él lo que me preocupaba. Para mí también era importante que él cuidara algo que habíamos construido entre los dos. Se lo explicité, se construyó un diálogo donde los dos participábamos como otros (Sisto, 2008) y su respuesta mostró entendimiento y me dio tranquilidad.

La reflexividad, a su vez, volvió mi interpretación en objeto de análisis (Sisto, 2008), “¿Cómo vemos y pensamos a los/as adolescentes y a estos/as adolescentes en particular desde el mundo adulto? ¿Qué sentido le damos a lo que hacen?” (Diario de campo, 5/2/17).

3.10 ¿Qué hacer con los datos? Análisis de contenido temático

“El análisis no necesita ceñirse a un solo enfoque correcto o a un conjunto de técnicas adecuadas, sino que es imaginativo, sagaz, flexible y reflexivo. También debe ser metódico, académico y con rigor intelectual”.
(Coffey & Atkinson, 2003, p. 12)

En la investigación cualitativa existen una multiplicidad de técnicas para la construcción de datos, la sistematización y análisis de los mismos, elegí la construcción de narrativas con miras a abordar la complejidad del problema a investigar (Coffey & Atkinson, 2003). En la elección de las herramientas para realizar el análisis de las narraciones me pregunté qué quería hacer con los datos, me proponía, a partir de los datos, la construcción de sentidos que pudieran ser entendidos en su contexto (Vázquez Sixto, 1996). Las condiciones de producción de las narraciones, es una pieza fundamental en el análisis en investigación cualitativa, el contexto del texto analizar y el contexto social, cómo es posible que ese texto se produzca.

En un comienzo, realicé la elección de conceptos que iban a guiar el análisis y elección del material. Sucesivas lecturas del mismo me permitieron el descubrimiento de

¹⁰ Traducción portugués-castellano realizada por la autora: “Quando analisamos práticas discursivas, tomamos esses posicionamentos como produções conjuntas. Harré (Davies e Harré, 1990) propõe que pode haver posicionamento interativo, onde o que uma pessoa diz posiciona o outro; e pode haver posicionamento reflexivo, no qual nos autoposicionamos. Seria bom, entretanto, considerar que, em qualquer destes casos, o posicionamento é necessariamente intencional”

nuevos contenidos, teniendo siempre presente los objetivos de la investigación, para construir los objetivos del análisis (etapa de preanálisis).

Para la sistematización de los datos utilice el Programa MaxQda, por medio del cual organice el material, la segmentación de entrevistas y la elaboración de códigos. También me permitió una mejor visualización de los fragmentos que componen las categorías.

Para la construcción de conceptos, a partir de los datos producidos y de la caja de herramientas, utilice códigos¹¹ que relacionados permitieron la elaboración por analogía de categorías de análisis. El proceso de codificación implicó, en un primer momento la fragmentación de los datos (en segmentos de significación): entrevistas, notas de campo y observaciones. Luego, la reagrupación de los mismos en función de los conceptos teóricos, y la formulación de nuevas preguntas para pasar de los datos en bruto a datos utilizables (Vázquez Sixto, 1996).

En un comienzo, visualicé temáticas centrales y a lo que hacían referencia como explica la siguiente tabla:

Encuentros con la policía	Narraciones de situaciones en que tuvieron contacto con el sistema policial. Sentidos en relación a la policía y a la detención. Motivos por los que se da el encuentro. Función de la policía. Accionar policial.
Familia	Composición familiar. Relación con madre, padre y hermanos/as y otros miembros de la familia. Pareja. Hijos.
Grupo de pares	Con quiénes se relacionan y cómo son las relaciones. Con quiénes comparten su día a día.
Tránsito por instituciones educativas	Por dónde transitaron. Anécdotas que recuerdan. Personas significativas. Explicaciones sobre continuación o finalización de los estudios.
Barrio	Descripción del barrio. Relación con vecinos/as y con la policía en el barrio. Espacios que frecuentan. Espacios por los cuales no transitan.
Ilegalismos	Sentidos de prácticas ilegales propias y de los otros, pares y adultos. Referencia a prácticas ilegales vinculadas a la policía.
Trabajo	Experiencias laborales. Deseos. Búsqueda laboral, posibilidades de acceso al trabajo. Capacitación previa para el acceso. Vínculos con compañeros/as de trabajo.
Programas sociales	Por cuáles programas sociales han transitado. Actividades realizadas. Cómo evalúan sus procesos, aportes del tránsito por los mismos. Relación con técnicos u operadores de los programas.

¹¹ Los códigos utilizados se pueden ver en el apartado Anexos.

La codificación, como herramienta para pensar a partir del problema de investigación, posibilitó el encuentro con campos de análisis no previstos inicialmente y la identificación de aquellos sentidos que se reiteraban en las diferentes narraciones.

En el análisis categorial temático, a partir de contenidos textuales realicé inferencias para la construcción de sentidos más allá de los datos y que, a su vez, permitieran pensar sobre las condiciones de producción de los mismos.

La codificación permitió reagrupar, re contextualizar los datos en categorías que permitieran pensarlos y complejizarlos y la posibilidad de plantear nuevas preguntas, haciendo especial énfasis en términos y expresiones que utilizaban los/as adolescentes. Quedando así planteadas dos líneas de análisis.

Por un lado, hice foco en los fragmentos que daban cuenta de los encuentros entre adolescentes y la policía, en la descripción de cómo se daban esos encuentros y en la codificación de sentidos que aparecían en los mismos, identificando aquellos que insistían en los diferentes relatos.

Escenarios: “Hay más botones en la calle”	Patrullaje de rutina Pedidos de identificación Detenciones Operativos de saturación
Accionar policial: “búsqueda de rastillos”	Proacción policial Prácticas de humillación Maltrato físico Control Represión Masculinidades

Por el otro lado, como segunda línea de análisis, intenté visualizar aquellos sentidos que daban cuenta de aspectos subjetivos en las narraciones de los/as adolescentes. Agrupé los códigos que se reiteraban en las otras temáticas (que no tenían que ver con la primera línea de análisis) y que parecían transversalizarlas. Sin perder de vista su conexión con la narración en su totalidad. Por ejemplo, en el caso de la culpabilización, códigos como “soy la oveja negra”, “yo estaba para la joda” y “no la respetaba” aparecían, sobre todo, en el marco del vínculo de los/as adolescentes con su familia de origen.

¿Cómo soy? ¿Cómo son los otros? ¿Cómo me ven los otros? ¿Qué hago? ¿Qué digo? ¿Por qué lo hago?	Mirada Desconfianza Respeto Simulacro Culpabilización Responsabilidad Masculinidades
---	--

Por último, empecé a pensar en la relación entre las dos líneas de análisis. Cuáles son las categorías que se pueden vincular y de qué manera, para pensar los procesos de criminalización y estigmatización de los/as adolescentes.

_CAPÍTULO 4 CAJA DE HERRAMIENTAS

Todos mis libros, tanto la Historia de la locura como cualquier otro, pretenden ser pequeñas cajas de herramientas. Si la gente quiere abrirlas y servirse de una frase, de una idea o de un análisis, como de un destornillador o una llave de tuercas, para cortocircuitar, descalificar, romper los sistemas de poder, incluidos, si se tercia, aquellos de los que mis libros han salido..., ¡pues bien, tanto mejor! (Foucault, 2008, p. 57)

Nos proponemos utilizar la reflexión como instrumento para el análisis de la situación de los/as adolescentes, siguiendo la lógica propia a las relaciones de poder y las luchas que se desarrollan alrededor de ellas (Deleuze, 2003). Haremos un recorrido a modo de “caja de herramientas”, tomando lo que otros/as autores/as han construido y que nos es útil, para pensar el campo de problemas que nos convoca, buscando hacer nuevas conexiones a través de la experiencia.

Foucault (1979) desarrolla el concepto de caja de herramientas para mostrar cómo significa la producción de conocimiento. Los saberes sirven para algo, para hacer otras teorías (Foucault, 1979). En nuestro deseo de hacer foco en la estigmatización joven-exclusión y delito (Tonkonoff, 2007) y en los procesos de criminalización, es necesario adentrarnos en cómo es posible que estos procesos tengan lugar, ¿cuáles son los juegos de relaciones que hacen a la problemática?

4.1 Una forma de empezar. Criminología Crítica: criminalización primaria y secundaria

La penalidad sería entonces una manera de administrar los ilegalismos, de trazar límites de tolerancia, de dar cierto campo de libertad a algunos, y hacer presión sobre otros, de excluir una parte y hacer útil otra; de neutralizar éstos y sacar provecho de aquellos. En suma, la penalidad no “reprimiría” pura y simplemente los ilegalismos; los “diferenciaría”, aseguraría su economía general. (Foucault, 2006b, p. 227)

Como vimos, los/as participantes de la investigación reúnen al menos tres características en común: son adolescentes, fueron indagados y en algunas situaciones detenidos por la policía, y viven en zonas de Montevideo seleccionadas para llevar a cabo el programa GISC.

Ahora bien, para que fueran detenidos fue necesario que alguien, en este caso la policía, tomara la decisión de hacerlo. Hay una situación que es evaluada por la policía y desencadena el accionar policial. ¿Cómo es posible esta evaluación? En primer lugar, podemos pensar que hay una diferenciación entre estas situaciones y otras que no

ameritarían la intervención policial. Recurramos a la criminología crítica que desarrolla Baratta (2004) para comenzar a pensar cómo es posible esta selección que distingue a quienes se detiene y a quienes no.

Baratta (2004) define la criminología crítica como un campo de discursos orientado a definir la *cuestión criminal*, un nuevo paradigma que difiere de la criminología tradicional.

La criminología tradicional se posiciona en un paradigma etiológico, orienta su estudio a las causas de la criminalidad. Define la criminalidad desde una perspectiva ontológica de la misma preexistente a los discursos y la reacción social (Baratta, 2004), que dan sentido a las conductas definidas como criminales. Los procesos institucionales y sociales, las leyes y la ejecución de las mismas, son visualizadas como procesos independientes a la criminalidad. Desde una lógica individualista, “el delincuente adquiere un significado moral-normativo (disvalor, condena moral) o simplemente sociopsicológico (revelador de peligrosidad social)” (Baratta, 2004, p. 38).

Esta concepción tradicional del delito se podría relacionar con el contexto punitivo que desarrollamos en el primer capítulo, que reclama mayor encierro para los/as adolescentes que son relacionados a estas prácticas.

La criminología crítica hace foco en la importancia de los procesos de reacción social y en los mecanismos institucionales vinculados a la *cuestión criminal*; dando lugar a la dimensión del poder en el análisis de las posibilidades de la criminalidad, en el marco de una estructura social y económica determinada. Pretende analizar la distribución desigual de la condición de criminalidad, entendiéndola como una respuesta diferente frente a las mismas problemáticas sociales. De esta manera introduce la dimensión política de la criminalidad, analizando los modos de producción y la acción punitiva del Estado como condiciones de posibilidad de las “conductas socialmente negativas” (Baratta, 2004, p. 213), que impactan en las poblaciones menos favorecidas del sistema de producción.

Baratta (2002) analiza el derecho penal haciendo énfasis en su contradicción, denominándolo como ideología, en tanto promueve un ideal de igualdad mientras que reproduce y mantiene la desigualdad propia del modo de producción capitalista. Las teorías del derecho penal tienen su correlato en el sentido común, a partir de prácticas que le son funcionales a su ideología (Baratta, 2002). La concepción del delito, propia de la ideología penal, produce sentidos asociados a las conductas positivas y negativas, al bien y el mal, valores morales que fragmentan e invisibilizan el complejo entramado de la problemática.

Estos acontecimientos parecen responder a lo que la criminología crítica entiende como *procesos de criminalización*: “la definición legal de criminalidad y persecución efectiva de los comportamientos definidos como criminales” (Baratta, 2004, p. 156). Dicha definición implica un proceso de selección que es llevado a cabo por las agencias que componen el sistema penal (Zaffaroni, Alagia, & Slokar, 2002). El análisis de los procesos de

criminalización pone de manifiesto el efecto de fragmentación que produce el derecho penal y sus resonancias en el escenario social.

Los autores que desarrollan la criminología crítica distinguen dentro de la criminalización dos procesos: la criminalización primaria y la secundaria.

La criminalización primaria es “el acto y el efecto de sancionar una ley penal material, que incrimina o permite la punición de ciertas personas” (p. 7). En su análisis se muestra una clara tendencia a la penalización de acciones que atentan contra la propiedad privada, promoviendo la penalización de los sectores que menos acceden al consumo de bienes propios del modo de producción capitalista (Baratta, 2002). Los delitos llevados a cabo por los sectores hegemónicos, que tienen efectos negativos en los sectores más vulnerables, no son alcanzados por la criminalización primaria debido a su funcionalidad con el modo de producción capitalista.

“La criminalización secundaria es la acción punitiva ejercida sobre personas concretas” (Zaffaroni et al., 2002, p. 7), que contribuye con la formación de estereotipos y los prejuicios iniciados por la criminalización primaria (Baratta, 2002).

Tonkonoff (2007) sostiene que criminalizar es hacer actuar la ley moral de manera de expulsar de la sociedad a quienes ya viven la exclusión material. El estereotipo se visualiza como el principal criterio selectivo (estructural) de la criminalización secundaria (Zaffaroni, 2002): se construyen una imagen del criminal en el imaginario social, principalmente asociado a los delitos contra la propiedad, llevados a cabo por determinados grupos de personas (únicos criminales), que son depositarios las cargas negativas en formas de prejuicios.

4.2 Poder y criminalidad

Sólo una ficción puede hacer creer que las leyes están hechas para ser respetadas, que la policía y los tribunales están destinados a hacerlas respetar. Sólo una ficción teórica puede hacer creer que nos adherimos de una vez por todas a las leyes de la sociedad a la que pertenecemos. Todo el mundo sabe también que las leyes están hechas por unos e impuestas a los otros. (Foucault, 2008, p. 54)

Empecemos por hacer una aproximación a los aportes de Foucault (1996) sobre el ejercicio de poder que nos permita comenzar a pensar los procesos de criminalización de los/as adolescentes que participaron en la investigación.

Para Foucault (1996) poder es “un conjunto de acciones sobre otras acciones” (p. 22). El poder no opera directamente sobre los otros, sino que incide en sus acciones y es posible únicamente cuando es puesto en funcionamiento. En la medida en que actuar sobre

las acciones de otros es inherente a las sociedades en las que vivimos, el ejercicio de poder también lo es.

Llamamos poder “al gobierno de los hombres por otros hombres” (Foucault, 1996, p. 23). Muchas veces confundimos el poder con la violencia y la lucha, sin embargo, para Foucault estos son solo instrumentos de las relaciones de poder, no el poder en sí.

Foucault desarrolla un modelo estratégico de poder, para que haya relaciones de poder es necesario que haya libertad, es decir, que la relaciones se den entre hombres libres, ya que de lo contrario habría imposición física. Al respecto Castro Gómez (2015) nos dice: “(...) el poder es una relación descentrada y desigual de fuerzas que atraviesa tanto a dominadores como a dominados” (p. 22) y que tiene lugar en una *microfísica del poder*:

La gran incógnita actualmente es: ¿quién ejerce el poder? y ¿dónde lo ejerce? (...) hasta dónde se ejerce el poder, por qué conexiones y hasta qué instancias, ínfimas con frecuencia, de jerarquía, de control, de vigilancia, de prohibiciones, de sujeciones. Por todas partes en donde existe poder, el poder se ejerce. Nadie, hablando con propiedad, titular de él; y, sin embargo, se ejerce siempre en una determinada dirección, con los unos de una parte y los otros de otra; no se sabe quién lo tiene exactamente; pero se sabe quién no lo tiene. (Foucault, 1979, pp. 83-84)

Entonces si queremos analizar las relaciones de poder puestas en juego en los procesos de criminalización, también debemos pensarlo en término de juegos de relaciones y estar atentos a aquellas situaciones en que su presencia no es fácilmente identificable.

El poder no es único, hay múltiples poderes: “formas de dominación, formas de sujeción¹² que operan localmente (...) poseen su propia modalidad de funcionamiento, procedimiento y técnica” (Foucault 1976, p. 13). Al ser locales es necesario pensar en sus “especificidades históricas y geográficas” (p.13).

Entonces si decimos que poder se refiere a acciones, ¿estamos hablando de prácticas? Foucault complejiza la mirada y comienza hablar de prácticas. Mientras que las acciones hacen referencia a la conducta de determinadas personas, las prácticas, por el contrario, nunca se llevan a cabo solas, sino que forman parte de conjuntos con determinadas reglas y racionalidades (función y objetivos). Castro Gómez (2015) nos ayuda a pensar la noción foucaultiana de dispositivo, como aquel conjunto de prácticas que se ponen en marcha y forman un entramado, “un sistema o aparato que tiene una función práctica y un propósito específico” (p. 64). El autor (2015) plantea que lo relevante es pensar en el juego de relaciones de poder entre las prácticas que son discursivas y aquellas que no lo son, su racionalidad.

¹² En “El sujeto y el Poder” (1996) Foucault define la sujeción como la sumisión de la subjetividad (p. 11)

De esta manera Foucault (1976) desarrolla una visión positiva de la tecnología del poder, alejándose de la etnología de la prohibición que se formuló a fines del siglo XIX. Si bien en el extremo, el ejercicio de poder puede tener como efecto la prohibición, como potencia puede crear, incitar y seducir, dificultar o hacer más fáciles las cosas (Foucault, 1996).

Los dispositivos son estratégicos (Castro Gómez, 2015), surgen en la emergencia como forma de hacer frente al vacío de respuestas frente a la aparición de un fenómeno social.

Pero cuando pienso en la mecánica del poder, pienso en su forma capilar de existencia, en el punto en el que el poder encuentra el núcleo mismo de los individuos, alcanza su cuerpo, se inserta en sus gestos, sus actitudes, sus discursos, su aprendizaje, su vida cotidiana. (Foucault, 1979, pp. 88-89)

Ahora que tenemos una noción de lo que es poder, comencemos a pensarlo en relación a la criminalidad. Foucault (2008) desarrolla la idea de “ilegalismos” para analizar la cuestión criminal en relación al poder, el sistema penal y el orden social.

Para Foucault (2008), el sistema penal y jurídico, tienen como función la gestión de ilegalismos, poner a jugar la delincuencia y la ilegalidad. La ilegalidad (como ejercicio de poder) tiene una connotación positiva, no se trata de un fenómeno no deseado de la aplicación de la ley, sino que tiene una funcionalidad para la sociedad, forma parte de una estrategia. “Todo dispositivo legislativo ha reservado espacios protegidos y provechosos en los que la ley pueda ser violada, otros donde puede ser ignorada, y finalmente otros donde las infracciones son sancionadas” (Foucault, 2008, p. 4).

En la medida en que las leyes están hechas por determinadas personas e impuestas a otros, definen qué es ilegal y qué no en función de determinados intereses sociales de grupos de poder. Sin embargo, las trasgresiones a la ley no son solo cometidas por aquellos que son peligrosos o delincuentes. Para poner en evidencia este proceso Foucault (Foucault, 2006b) crea el concepto de *ilegalismo* con la intención de desnaturalizar la cuestión criminal: la noción de delito queda reservada para los comportamientos y las personas que derivan de la puesta en funcionamiento del dispositivo penal.

La justicia, la policía y la prisión, mediante su acción criminalizante, construyen peligrosidades, las vigilan, controlan, encierran y disponen prácticas sobre los cuerpos de determinadas personas seleccionadas por ellos mismos como peligrosas, en función a la diferenciación entre delincuencia e ilegalismos.

Tomaremos la noción de ilegalismos en lugar de delitos para tener presente las estrategias de poder puestas en juego por los dispositivos penal y policial y continuar desnaturalizando la cuestión criminal que involucra a los/as adolescentes participantes de la investigación.

Sigamos profundizando en la noción de poder. Foucault (1976) desarrolla dos grandes revoluciones en torno a la tecnología del poder: el descubrimiento de la disciplina y el de la regulación. El primero, tiene lugar entre el siglo XVII y principios del XVIII y corresponde al desarrollo de lo que él llamó *anatomopolítica*. El desarrollo del capitalismo hizo necesario otras formas de controlar y hacer producir a los individuos, se desarrollaron el control y la vigilancia permanente de los mismos y el adiestramiento de los cuerpos.

En la segunda mitad del siglo XVIII fueron necesarias otras tecnologías de poder que permitieran gobernar a los individuos grupalmente, surge la población como tecnología de gobierno. Fue necesario crear mecanismos para que la población fuera una máquina de producir individuos, bienes. He aquí el surgimiento la *biopolítica*.

¿Cómo podemos pensar el desarrollo de tecnologías de poder en torno a la temática que nos convoca? En *Seguridad, territorio y población* (2006a), Foucault toma como ejemplo la criminalidad para dar cuenta del gobierno sobre las poblaciones y el desarrollo de las tecnologías de seguridad. El ejemplo nos servirá de organizador para pensar el ejercicio de poder en los procesos de criminalización en tres conjuntos tecnológicos: mecanismos jurídicos, disciplinarios y de seguridad.

Los tres mecanismos no son excluyentes, Foucault (2006a) plantea que en los diferentes momentos históricos han predominado unos sobre otro, pero que, si analizamos a nivel micropolítico el crimen en una época, podemos ver las tres tecnologías en funcionamiento en mayor o menor grado. Las tecnologías de seguridad, en algunos casos, "(...) representan la reactivación y la transformación de las técnicas jurídico legales y las técnicas disciplinarias (...)" (p.25). Podemos pensar que en la situación en la que se vincula a los/as adolescentes con el delito, tiene como condición de posibilidad estas tres tecnologías actuando a la vez, en mayor o menor medida.

Por un lado, tenemos un mecanismo jurídico que fija una conducta como prohibida, como "no robar", y que establece un castigo para quien no la cumpla. Esto implica construir binarismos (Deleuze & Guattari, 1978), sistemas que definan la prohibición y la permisión. Cuáles son las conductas no deseadas y los castigos necesarios para sancionar cuando ocurran.

Alrededor de la ley y de los castigos empiezan a desarrollarse mecanismos mediante los cuales se puede advertir y evitar que la conducta se haga presente. Se empieza a vigilar y a controlar a la población a través de mecanismos como la mirada. Se establece un sistema basado en la normalidad-anormalidad. El castigo ya no se trata solo de un espectáculo sino que conforma una práctica llevada a cabo sobre el culpable que incluye la moralización y la corrección.

A partir del liberalismo y del neoliberalismo la cuestión central gira en torno a "cómo mantener un tipo de criminalidad (...) dentro de límites que sean social y económicamente

aceptables y alrededor de una media que se considere (...) óptima para el funcionamiento social dado” (Foucault, 2006a, p. 20).

Foucault (2006a) plantea que el cálculo, control y manejo de la criminalidad necesita de la vigilancia, clasificación y diagnóstico, mecanismos jurídicos y de vigilancia. A partir de los mismos es posible identificar a determinadas personas para gobernarlas. El objetivo sería: “producir las condiciones de existencia de una población con el fin de ejercer un gobierno económico sobre la conducta de los individuos” (p.74). Pero las tecnologías de gobierno no van a actuar directamente sobre los cuerpos de estas personas, sino que lo harán sobre su ambiente, sobre sus condiciones de existencia física y moral, potenciando la vida.

En lugar de imponerles una ley, “dejarlos hacer”, permitiendo su iniciativa individual; en lugar de disciplinar sus rutinas, “dejar pasar” aquellas conductas que puedan romper con lo establecido y abrir campo a la creatividad económica. “Dejar” entonces que las cosas se muevan, conjurando al mismo tiempo los peligros que esa circulación conlleva. (Castro Gómez, 2015, p. 77)

Entonces a partir del juego entre las tres tecnologías, tenemos:

(...) un pequeño grupo de gente al que puede controlar, vigilar, conocer por completo, y que está expuesto a la hostilidad y la desconfianza de los círculos populares de los que ha salido: las víctimas de la pequeña delincuencia cotidiana siguen siendo los más pobres (...). Y, a fin de cuentas, el resultado de esta operación produce un gigantesco beneficio económico y político. (Foucault, 2008, p. 4)

Los castigos, entre ellos la cárcel, no están destinados a la recuperación de las personas que cometen delitos, sino a conservar la posibilidad de los que no son castigados de continuar cometiendo ilegalismos. Esto es, muchas veces, a costa de la existencia de los ilegalismos de los que sí son seleccionados por el dispositivo jurídico-penal y se convierten en delincuentes para la sociedad toda.

Los/as adolescentes de zonas vulneradas son las personas privilegiadas para conformar ese grupo, en su ansia por pertenecer, por estar dentro del mundo del consumo, toman por la fuerza lo que les fue negado, no es un dato menor que la mayoría de los delitos cometidos por adolescentes son contra la propiedad (Juanche & Palummo, 2012). Los prototipos asociados a los únicos criminales son visualizados como causas de los delitos y no como causas de los procesos de criminalización. El sistema penal, a través de estas tecnologías, reproduce las desigualdades y las relaciones de poder y produce la problemática que supuestamente pretende resolver.

Entonces si pensamos en la construcción de la figura del/la adolescente que delinque, debemos tener en cuenta un entramado de finos mecanismos que incluyen: la gestión de ilegalismos llevada a cabo por el sistema penal, que define que es delito y quienes son delincuentes, en relación a los ilegalismos que no son sancionados; prácticas

de castigo, mecanismos de vigilancia y control hacia estos/as adolescentes que refuerzan lugares de poder; y también prácticas que se inmiscuyen y operan en la vida misma de estos/as adolescentes.

Este punto es fundamental para pensar en las narraciones de los/as participantes de la investigación, en una especie de búsqueda de la mecánica del poder, para entender los procesos de criminalización. Nos podemos preguntar en los encuentros entre adolescentes policía: ¿qué hacen?, ¿cuáles son los gestos que nos relatan?, ¿qué dicen de sus cuerpos?, ¿qué sentido les dan a lo que sucede?

También podemos preguntarnos sobre sus deseos, su tiempo, lo que hacen y cómo se piensan, quizá ahí también encontremos algunas pistas.

Para estar más preparados/as sigamos explorando de qué se trata gobernar la vida.

4.3 El gobierno de la vida

Como vimos a partir del siglo XVIII se pasa de un poder jurídico, de sujetos jurídicos a los cuales se les sacaba los bienes y la vida misma, a un poder materialista que gestiona desde la vida misma los cuerpos y las poblaciones (Foucault, 1976).

Entonces hay un pasaje del poder soberano de “hacer morir”, a la biopolítica como el poder de “hacer vivir”. “Mientras la soberanía consistía, en última instancia, en el derecho a matar, el biopoder se inmiscuye, mediante el conocimiento y la acción, en los intersticios de la vida a los que erige en el objeto mismo de la política” (Fassin, 2010, p. 200).

Fassin (2004) plantea que una vez que se pone en juego la subsistencia humana en el ejercicio de poder, la cuestión del ejercicio de poder pasa a ser una cuestión por la vida. El poder, como estrategia política, se ejerce de en dos formas:

(...) por un lado, una “anatómico-política del cuerpo humano”, mediante la cual las “disciplinas” someten al individuo a procedimientos que lo vuelven apto para el buen funcionamiento de la sociedad y, especialmente, de la economía; por otro, según una “biopolítica de la población” en tanto las “regulaciones”, las medidas e intervenciones controlan la especie y en particular los fenómenos relacionados con el nacimiento, la enfermedad y la muerte. Las dos modalidades están ligadas estrechamente (...) (p.284).

Pero para Fassin (Fassin, 2010a), ninguno de los dos conceptos, ni la anatomopolítica ni la biopolítica, dan cuenta del tema central de la vida. El autor (2003) va a tomar el concepto de biopoder de Foucault para proponer pensar en términos de biogitimidad. La “legitimidad de la vida” (Fassin, 2010, p. 201) pone de relieve una “forma de reconocimiento social de la vida como “bien supremo” (Fassin, 2003, p. 53). Lo que le va

a interesar a las tecnologías de gobierno no es dejar morir-hacer vivir, sino hacer vivir. ¿Qué son las *tecnologías de gobierno*?

Castro Gómez (2015) plantea que “para Foucault, el Estado no es otra cosa que un “efecto” de relaciones de poder que le preceden, y por eso dirigió su mirada hacia esta multiplicidad de relaciones microfísicas y no hacia sus cristalizaciones molares” (p. 10). Por lo cual se va a interesar por las prácticas de gobierno, a las que va a denominar tecnologías de gobierno.

En el *Nacimiento de la Biopolítica* (1978-1979) Foucault muestra su interés por la racionalidad de las prácticas de gobierno (Castro Gómez, 2015), por la política contemporánea, luego de la Segunda Guerra Mundial, en relación a “prácticas de libertad” (p. 12). Genealogía y arqueología, que continuará en las clases *Seguridad, territorio y población* (Foucault, 2006). ¿En qué consisten estas prácticas de gobierno? Empieza hacer foco en la libertad como una tecnología de gobierno, una forma de conducción de la conducta, y se propone estudiar la relación entre poder y libertad: como “el liberalismo y el neoliberalismo son capaces de crear un ethos, unas “condiciones de aceptabilidad” en donde los sujetos se experimentan a sí mismos como libres, aunque los objetivos de su conducta sean puestos por otros (Castro Gómez, 2015, p. 12).

Los estudios de la gubernamentalidad de Foucault, nos ofrecen algunos elementos para poder pensar sobre la temática que nos convoca. Si bien no lo abordaremos en profundidad lo tomaremos como perspectiva sobre todo para pensar el gobierno de la vida y la racionalidad de las *economías morales*, que desarrolla Fassin (2010b).

Castro (2015) nos ayuda a acercarnos al concepto de *gubernamentalidad*, la genealogía de las prácticas de gobierno, que introduce Foucault. El autor plantea que Foucault desarrolla una mirada novedosa al detenerse en el Estado como no lo había hecho hasta el momento. Al hacerlo en los últimos tiempos de su obra fue el puntapié para desarrollos posteriores en el *Estudio de las Gubernamentalidades*, como Rose (2007; 2012), para poder pensar al Neoliberalismo del contexto actual.

Foucault, se introduce en los procesos de gubernamentalización del Estado tratando de entender el surgimiento del Liberalismo, va a desarrollar la idea de poder con una racionalidad¹³, reglas y una finalidad específica (Rose et al., 2012).

Para Foucault el nacimiento del Estado Moderno tiene lugar con el surgimiento de una nueva racionalidad (Razón de Estado) que conjuga dos tecnologías diferentes: la racionalidad política (soberana) y la racionalidad pastoral. Se integran dos poderes diferentes, el que establece la relación gobernante-ciudadano (centralización del poder en

¹³ La racionalidad es entendida como “el proceso de volver internamente consistentes los distintos elementos” (Rose et al., 2012, p. 138).

manos del soberano y en base a derechos) y la relación pastor-rebaño (velar por los cuidados de los ciudadanos).

Se trata del desarrollo de un Estado que es individualizante y totalizante a la vez (Foucault, 1996). Tenemos la conformación del Estado como comunidad política, basada en la igualdad entre ciudadanos libres, sujetos de derecho y la necesidad de conducir cada una de las individualidades.

En el siglo XVII a través de la puesta en funcionamiento de los dispositivos de seguridad el Estado comienza a incorporar técnicas de conducción de la conducta (función) propias del pastorado cristiano, basado en el principio de servir a otros (Foucault, 1996). El hombre es visto como sujeto de necesidades que deben ser satisfechas a partir de la solidaridad de la comunidad (Castro Gómez, 2015). ¿En qué consisten esta funcionalidad? En tomar la individualización que caracteriza el poder pastoral y modelarla según determinados patrones (Foucault, 1996). Foucault hace foco en dos elementos a partir del análisis de la racionalidad pastoral (Castro Gómez, 2015):

La obediencia incondicional: Implica la obediencia por la obediencia misma, no se refiere a la obediencia hacia un ser superior, ni de respetar la ley, sino que es la sumisión y dependencia total del individuo frente a la voluntad de otro. Se trata de obedecer siempre al que está arriba como modo de vida.

La renuncia a la voluntad propia: Para conseguir la obediencia total, es necesario rebajar al otro hasta que se sienta el peor de los seres humanos, y que siempre esté dispuesto a humillarse por la voluntad del otro. Así es como el poder pastoral venera la humildad.

Esto implica el tipo de poder pastoral, que, durante siglos, más de un milenio, ha estado ligado a una institución religiosa definida, a menudo diseminada por todo el cuerpo social y que encontró apoyo en una multiplicidad de instituciones. En lugar del poder pastoral o el poder político, relativamente ligados el uno al otro, relativamente rivales, había una "táctica" individualizante que caracterizó a series de poder: aquellas de la familia, la medicina, la psiquiatría, la educación y el trabajo. (Foucault, 1996, p. 15)

Entonces el gobierno de la vida se trata de gobernar a través de leyes morales, la autoridad, obediencia, humillación y humildad presentes en las subjetividades individuales construyen y mantienen relaciones de poder.

Guattari y Rolnik (2006) desarrollan el concepto de *Capitalismo Mundial Integrado* para dar cuenta de la instalación de un nuevo régimen que consiste en darle un lugar privilegiado a la subjetividad, "a la instrumentalización que entonces se operaba de las fuerzas de deseo, de creación y de acción como principal fuente de extracción de plusvalía, en lugar de la fuerza mecánica del trabajo" (p.16). El capitalismo desarrolla una individuación de la subjetividad por medio de la cual logra obtener su ganancia; la

subjetividad es la materia prima de la producción “sobre la base de la formación de la fuerza colectiva de trabajo y de la fuerza de control social colectivo” (p.54).

La cultura de masas desarrolla individualidades: crea individuos por medio de la producción subjetiva de, como ya fuimos viendo desde la perspectiva de Foucault: la normalización, sumisión, jerarquía y modelización de los comportamientos.

Lo que caracteriza a los modos de producción capitalísticos es que no funcionan únicamente en el registro de los valores de cambio, valores que son del orden del capital, de las semióticas monetarias o de los modos de financiación. Éstos también funcionan a través de un modo de control de la subjetivación, que yo llamaría «cultura de equivalencia» o «sistemas de equivalencia en la esfera de la cultura». Desde este punto de vista el capital funciona de modo complementario a la cultura en tanto concepto de equivalencia: el capital se ocupa de la sujeción económica y la cultura de la sujeción subjetiva. Y cuando hablo de sujeción subjetiva no me refiero sólo a la publicidad para la producción y el consumo de bienes. La propia esencia del lucro capitalista está en que no se reduce al campo de la plusvalía económica: está también en la toma de poder sobre la subjetividad. (Guattari & Rolnik, 2006, pp. 27-28)

¿Pero en qué consiste la subjetividad capitalística? Guattari y Rolnik (2006), desarrollan cuatro elementos o funciones que son raíces de esta producción de subjetividad: la responsabilidad individuada, la discriminación, la culpabilización y la infantilización.

A partir de la Revolución Francesa, emerge la *responsabilidad individuada*. La generalización de las subjetividades, de una separación de los espacios sociales y ruptura de los antiguos modos. Como vimos con Foucault, todos los individuos se volvieron libres, iguales y hermanos de derecho y también tuvieron que rendir cuentas a leyes transcendentales, leyes de la subjetividad capitalística. Los autores (2006) resaltan la creación de la relación del sujeto con: “el pensamiento (el cogitocartesiano), la relación del sujeto con la ley moral (el numenkantiano), la relación del sujeto con la naturaleza (otro sentimiento con respecto a la naturaleza y otra concepción de naturaleza), la relación con el otro (la concepción del otro como objeto)” (p.51).

La segunda función es la *culpabilización*. La subjetividad capitalística construye una imagen de referencia a partir de la cual se instalan las preguntas:

“¿Quién es usted?” “¿Se atreve a tener opinión, en nombre de qué habla?” “¿Qué vale usted en la escala de valores reconocidos en la sociedad?” “¿A qué corresponde su habla?” “¿Qué etiqueta podría clasificarlo?” (...) “A fin de cuentas ¿quién soy yo? ¿Será que soy un mierda?” Es como si nuestro propio derecho a la existencia se derrumbase. Y ahí se piensa que lo mejor que puede hacer uno es callarse e interiorizar esos valores. ¿Pero quién es el que dice eso? Tal vez no sea necesariamente el profesor, o el maestro explícito exterior, sino algo de nosotros mismos, en nosotros mismos y que nosotros mismos reproducimos. (pp. 55-56)

El orden social es mantenido por sistemas de jerarquía y disciplina y escalas de valores que funcionan de forma interiorizada por los sujetos individualizados. Dentro de

estos sistemas los sujetos se ubican dando lugar a procesos de *discriminación*, la tercera funcionalidad del desarrollo de esta subjetividad de masas.

En la sociedad capitalística todo es mediado por el Estado, asistimos a un proceso de *infantilización* que Guattari y Rolnik (2006) ubican como la más importante de las funciones. Todo es mediado por el Estado:

Piensen por nosotros, organizan por nosotros la producción y la vida social. Más allá de eso, consideran que todo lo que tiene que ver con cosas extraordinarias —como el hecho de hablar y vivir, el hecho de tener que envejecer, de tener que morir— no debe perturbar nuestra armonía en el puesto de trabajo y en los lugares de control social que ocupamos, comenzando por el control social que ejercemos sobre nosotros mismos. (p.56)

A partir de estas funciones, el *Capitalismo Mundial Integrado* instala un orden social incuestionable, porque se inmiscuye en la vida de las personas, en la forma de sentirse a sí mismo y a los otros, de producir y de sentir su cuerpo, en los modos de existencia, en sus propios corazones (Guattari & Rolnik, 2006). En todos y en cada uno, capturando singularidades. No hay nada por fuera de la producción capitalística “son, esencialmente, sistemas de conexión directa entre, por un lado, las grandes máquinas productoras y de control social y, por otro, las instancias psíquicas, la manera de percibir el mundo” (p.84).

La subjetividad individual es esencialmente social (entramado entre factores sociales y culturales), pero es vivida por las personas en sus existencias particulares, que oscila entre la alienación y la creación, donde el individuo se reapropia de aspectos de su subjetividad (proceso de singularización).

En los procesos de individuación, la singularización es tomada por la ley dominante, haciéndose presente la responsabilización social y la culpabilización. ¿Cómo podemos relacionar las leyes morales con los procesos de criminalización?

4.4 Construcción de la peligrosidad- lógica punitiva del Estado

Sin delincuencia, no hay policía. ¿Qué es lo que hace tolerable la presencia de la policía, el control policial a una población si no es el miedo al delincuente?
(Foucault, 1979, p. 96).

Siguiendo la línea de Tonkonoff (2007), las condiciones de posibilidad de la criminalización son sus funciones de territorializar el miedo que se presenta de forma difusa, construir diferencias para establecer límites y jerarquías de poder y fabricar identidades.

Como vimos, el sistema penal actual detenta la función invisibilizada de separar los ilegalismos de los delitos, estableciendo estrategias de control e intervención en ciertas poblaciones a partir del ejercicio de la biopolítica y de las disciplinas (Tonkonoff, 2012). Se trata de “una utilización estratégica de lo que era un inconveniente. La prisión fabrica

delincuentes, pero los delincuentes a fin de cuentas son útiles en el dominio económico y en el dominio político. Los delincuentes sirven” (Foucault, 1979, p. 90).

La necesidad de seguridad justifica la intervención del Estado en el control de estos grupos en particular, y por tanto de la sociedad en su conjunto. La criminalidad es uno de los resultados de los procesos de criminalización del Estado. A través de ella el mismo retoma sus funciones que quedan reducidas a acciones punitivas. Entonces la existencia de adolescentes vinculados a ilegalismos, justificaría la intervención del Estado.

Una segunda diferencia con la racionalidad política medieval es que la razón de Estado se postula como un arte de gobernar autónomo frente al ejercicio de la soberanía, pero también frente al ejercicio del pastorado. Frente a la soberanía porque el Estado se halla por encima y opera al margen de la ley, puede suspenderla en el momento que quiera para perseguir los objetivos supremos del gobierno. La razón de Estado nada tiene que ver con el Estado de justicia medieval, en el que el rey estaba obligado a cumplir un código legal recibido de Dios o de sus antepasados, frente al pastorado, porque la tarea del soberano ya no admite analogías con la tarea de Dios y tampoco con la del pastor. (Castro Gómez, 2015, p. 120)

Agamben (2010) plantea que a partir de los gobiernos totalitarios nos encontramos en un permanente *Estado de excepción*, de guerra cívica legal, donde se busca la eliminación de todo ciudadano que no pueda incorporarse al sistema político ¿Cómo es posible el mantenimiento de este estado? El Estado de excepción se presenta como “la forma legal de aquello que no tiene forma legal” (p. 24). El estado de excepción, de emergencia permanente, se presenta como regla, como técnica del gobierno que se aplica sistemáticamente. Las proposiciones morales se convierten en ley, tienen la fuerza de la ley porque obligan, pero no son la ley. La propia laguna en la norma, situaciones que no estarían contempladas en la misma, justifica la aplicación de la norma.

¿Cómo es posible la instalación de este miedo, condición de posibilidad para la instalación del estado de excepción?

En la nueva lógica mercantil, (Bauman, 2005) los sentimientos de pertenencia ligados a las instituciones tradicionales, parecen haber perdido su eficacia, las subjetividades construidas en torno a ellas se debilitan dando lugar a un clima de inseguridad. Los individuos buscan vínculos virtuales, frágiles y volátiles en su construcción subjetiva. Los derechos recaen sobre obligaciones individuales, generando competencias y aislamiento. La figura del enemigo público se hace presente como depositario de los problemas individuales y de la inseguridad. Un aumento en la preocupación por la cuestión criminal en la última década (Kessler, 2009) ha dado lugar a un proceso de amplificación de la presunción generalizada de peligrosidad. Los problemas sociales son debatidos en diminutas batallas (Bauman, 2005) que no permiten la unificación social.

A través de la violencia se legitima y se exalta la condición de peligrosidad de determinados individuos y se intenta volver al orden dejando atrás los sentimientos de inseguridad e invisibilizando sus condiciones de posibilidad.

La inseguridad se asimila a la criminalidad y se contrapone a la seguridad (Juanche & Di Palma, 2014) alejándose de su vinculación con el pleno ejercicio de los derechos y generando respuestas punitivas, de control y prevención del delito que agudizan la fragmentación social, la desigualdad y los procesos de criminalización.

Fassin (2016) habla de la utilización de tecnologías de guerra para sembrar el terror y justificar la presencia policial en los barrios. El círculo se cierra y vuelve a comenzar, la presencia policial genera situaciones de violencia hacia los/as adolescentes, que luego justificarán la mayor presencia de los uniformados. Para que las personas acepten la presencia policial en los barrios es necesario que se sientan inseguras por la existencia de delincuentes. Los despliegues policiales lo confirman.

“El miedo al crimen que el cine, la televisión y la prensa atizan permanentemente es la condición para que se acepte el sistema de vigilancia policial” (Foucault, 2012, p. 59). El tema de la peligrosidad-inseguridad aparece como un fenómeno novedoso, propiciado por los medios de comunicación y los discursos políticos, invisibilizando la presencia histórica del mismo y su diferencia con las estadísticas en torno a los delitos, construyendo una “evolución negativa del delito” (González et al., 2013, p. 25).

¿Pero lo que está en peligro no son los valores morales y las jerarquías, que mencionamos a partir de los desarrollos de Foucault (1980, 2006a) y Guattari y Rolnik (2006)? “Ningún aspecto de la violencia la criminalidad y la inseguridad escapa de las dinámicas profundas de la desigualdad social (...) la inseguridad se ha vuelto una poderosa fuerza socio-política” (pp. 124-125).

La cuestión criminal adolescente aparece, así, como la posibilidad de establecer visiones conservadoras que dividen entre buenos y malos ciudadanos (Paternain, 2013). A decir de Morás (2012) se construye una imagen de “(...) adolescente que como metáfora contemporánea del centauro resume en su trayectoria vital breves trazos de la condición humana opacada por la brutal irracionalidad de sus actos de violencia, capaces de generar consecuencias nefastas para el conjunto de la sociedad” (p. 12). Parecería que esta figura buscara mostrar las ¿inmoralidades? de los/as adolescentes, para reforzar la importancia de los valores sociales como la obediencia y la autoridad compartidos por el resto de la sociedad.

Las prácticas propias del *Estado de excepción* (Agamben, 2010) confinado a barrios y zonas específicas, terminan representado un costo mayor en términos de gastos en seguridad y además agravan los problemas que supuestamente pretenden resolver.

Los patrullajes de rutina y los pedidos de identificación, estigmatizan determinadas zonas y, cómo veremos más adelante, son condición de posibilidad de espirales de violencia (Fassin, 2016). Circular, hacer uso de la ciudad, de los espacios públicos, es sentido como una actividad de riesgo para los/as que allí viven y sobre todo para estos/as adolescentes.

¿Cuál es la seguridad ciudadana para ellos/as cuando están constantemente expuestos a estas situaciones? Para estos/as adolescentes que viven en determinadas zonas, la mayor presencia policial lejos de ser un motivo de seguridad; parece la situación propicia para el surgimiento de conflictos y situaciones de violencia en el barrio.

Lo insoportable era el peligro de ruptura de los principales engranajes de la sociedad en la que vivimos. Para aquellos que así encararon esos acontecimientos, los cambios sólo son concebibles en el plano molar, el plano de las formas y sus representaciones, mientras que todo y cualquier cambio de textura molecular es invariablemente vivido como portador de un peligro de violencia y caos. Se confunde la preservación de la textura de determinado orden social con la preservación del orden social en tanto tal, sea cual fuere su naturaleza; e, implícitamente, se confunde la preservación de la textura de un determinado mundo psíquico con la preservación del mundo psíquico en tanto tal. En otras palabras, lo que se confunde en este caso es la preservación de una determinada figura del sí mismo, con la preservación de su supuesta esencia. Desde este punto de vista, era mucho más violento y angustiante aquello de lo que era portador el rompe-rompe¹⁴ que padecer el saqueo de la propiedad. El miedo a perder casas y cosas no es nada frente al terror de perderse a sí mismo. (Guattari & Rolnik, 2006, p. 80)

Entonces la respuesta represiva, la punición, surge ante la posibilidad de que se altere el orden social establecido, que se construye y reconstruye permanentemente a través de la moral, de valores trascendentales como la autoridad, la sumisión, la normalización, los binarismos, ellos-nosotros ¿Los/as adolescentes que participan de la investigación no vienen a romper con esto? Quieren salir de sus barrios, molestan, hacen ruido, sostienen la mirada frente a la autoridad ¿Pero este movimiento no es captado luego por el mismo capitalismo mundial integrado? ¿No se tratan de singularidades que terminan siendo normativizadas?

El capitalismo mundial integrado también crea márgenes para que las elites puedan mostrar “un mercado general de poder” (pp. 32-33), para eso es necesario tolerar los márgenes.

En el lenguaje habitual, podemos decir que las «personas-margen» (marginales) son las víctimas de una discriminación y son cada vez más controladas, vigiladas,

¹⁴ Guattari y Rolnik (2006) explican que el Rompe-Rompe se dio en Brasil en 1983, cuando “hordas de población irrumpieron en las calles de los grandes centros urbanos, invadiendo, saqueando, derrumbando todo lo que veían por delante. Llamaba especialmente la atención el hecho de que en el comienzo se robaba sólo comida, pero muy rápidamente se había pasado a otra etapa, en la cual se robaba cualquier cosa, a veces ni siquiera para el consumo, sino sólo por el sabor de desinvertir el código dominante que proporcionaba el acceso gratuito a los objetos” (p. 79). Ante la protesta frente al régimen social y económico, la respuesta fue represiva por parte del gobierno brasileiro.

asistidas en las sociedades (al menos en las «desarrolladas»). Es aquello a lo que se refiere Foucault con la expresión «vigilar y castigar». En el fondo, todo lo que no entra en las normas dominantes es encuadrado, clasificado en pequeños estantes, en espacios particulares, que pueden tener incluso una ideología teórica particular. Hay, por lo tanto, procesos de marginalización social en la medida en que la sociedad se vuelve más totalitaria, con el fin de definir cierto tipo de subjetividad dominante, a la cual cada uno debe adecuarse. Esto ocurre en todos los niveles: desde la ropa que usted usa hasta sus ambiciones, sus posibilidades subjetivas prácticas. (Guattari & Rolnik, 2006, pp. 142-143)

Los procesos de discriminación (recordemos que era la tercera función del capitalismo), son posibles a partir del desconocimiento de los procesos por los cuales determinadas poblaciones son marginalizadas.

4.5 Procesos de estigmatización

Los procesos de criminalización secundaria se llevan a cabo a partir de la selección de determinadas personas en función de estereotipos: la policía selecciona a determinadas personas como objeto de sus prácticas, dejando por fuera a otras. Los procedimientos policiales no son dirigidos a todas las personas por igual, ¿cómo es posible esa selección?, ¿por qué la policía pone el ojo sobre determinados sujetos? En este caso, los/as adolescentes que participan de la investigación. A partir de procesos de estigmatización que se encuentran en la sociedad toda, y que la policía, como agente Estatal, pone en práctica.

Como mencionamos anteriormente, a través de los aportes de Bauman (2005), en el neoliberalismo actual la sensación que prevalece es la inseguridad y el miedo difuso. Según Rodríguez Alzueta (2016) las personas podemos desarrollar resentimiento como respuesta a estos sentimientos, por medio del cual nos aferramos a nuestros prejuicios, a lo que conocemos, aunque se compongan de miradas negativas. Por medio del resentimiento logramos poner en algo o en alguien en concreto este miedo. El autor (2016) nos advierte que las personas ocultamos el resentimiento porque es un sentimiento que no podemos controlar y se acompaña de culpa y vergüenza.

Nos propone que los procesos de estigmatización social tienen de telón de fondo la visualización de la fragmentación social, la ausencia de lazos sociales fuertes y de acuerdos comunitarios. La estigmatización puede pensarse como una forma de “incluir al otro desde su exclusión” (p. 30), de un “estar-fuera y, sin embargo, pertenecer (...)” (Agamben, 2010, p. 75). La cotidianidad signada por la incertidumbre y la perplejidad logra certezas a partir de la institución de sentidos que se presentan, una y otra vez, en la vida cotidiana. Son sentidos cerrados en sí mismos, problemas mal planteados, como si tuvieran vida propia, como si no los hubiéramos construido, como sin sentidos (Spink, 2010).

Entonces, en el clima de inseguridad, los estigmas operan como una suerte de “estrategia securitaria” (Rodríguez Alzueta et al., 2016, p. 15) de aquellos que tienen miedo.

La repetición permanente de estas certezas, su cualidad de ritos, que, en este caso, establecen relaciones directas entre juventud-exclusión y delito (Tonkonoff, 2007) no permite problematización alguna, recurriendo una y otra vez a los mismos decires y las mismas prácticas.

Para que se pueda llevar a cabo el proceso de estigmatización es necesario la existencia de estereotipos, determinadas categorizaciones sociales sobre las personas que se encuentran en el mundo social. Procesos anticipatorios por medio del cual las personas relacionan determinados individuos con atributos o características. Estas expectativas normativas (Goffman, 2001) se vinculan a un patrón de normalización, una construcción de lo que es normal y lo que no. La noción de “ser humano normal” la podríamos pensar en relación a la noción de humanización que Foucault (1979) define en *Microfísica del Poder*:

El humanismo es todo aquello a través de lo cual se ha obstruido el deseo de poder en Occidente —prohibido querer el poder, excluida la posibilidad de tomarlo—. En el corazón del humanismo está la teoría del sujeto (en el doble sentido del término). Por esto el Occidente rechaza con tanto encarnizamiento todo lo que puede hacer saltar este cerrojo. (Foucault, 1979, p. 34)

Los procesos de estigmatización son posibles gracias a mecanismos de poder, a relaciones desiguales donde unos están por encima de otros, donde se desarrollan procesos de marginación (Guattari & Rolnik, 2006) y jerarquías de valores y de personas, desviaciones a reglas y normas sociales, sumisiones e inferioridades (Rodríguez Alzueta et al., 2016).

Goffman (2001) plantea que el estigma es una discrepancia entre la identidad social virtual (caracterización en esencia) y la identidad social real (los atributos que le pertenecen a quien se estigmatiza). Si bien podríamos cuestionar la noción de identidad porque resuena en sí misma como un término esencialista, nos abre un campo de visibilidad que diferencia lo que se piensa de la persona estigmatizada, por medio de mecanismos de prejuicio y las características de la persona.

En el proceso de estigmatización se pone en marcha una relación particular entre atributo, estereotipo e imagen social (Rodríguez Alzueta et al., 2016). Es interesante la distinción que hace Goffman (2001) en cuanto a la noción de “desacreditado-desacreditable” (p.14), cuando el atributo de la persona estigmatizada ya es conocido o se conoce en el acto y cuando no es conocida por los que la rodean, ni percibible. En este sentido no se mantiene una relación de necesidad entre el acto en sí y el estigma. No es necesario un acto para que se ponga en funcionamiento el proceso de estigmatización.

Ahora bien, la estigmatización se relaciona con atributos que implican un defecto, la falla o la desventaja (Goffman, 2001), por no coincidir con los estereotipos esperados por los sentidos de normalidad. Por lo tanto, estigmatizar refuerza los parámetros de normalidad.

“Construimos una teoría del estigma, una ideología para explicar su inferioridad y dar cuenta del peligro que representa esa persona, racionalizando a veces una animosidad que se basa en otras diferencias, como, por ejemplo, la de la clase social” (p. 15). Desde nuestra perspectiva, esto podría indicar dos cosas de relevancia para el análisis: una vinculada a la construcción de saber, para que un estigma se constituya como tal es necesario la construcción de conocimiento sensible; por otro lado, el estigma se compone de relaciones de visibilidad y de enunciabilidad. El estigma se construye en la práctica, a partir de los discursos y de la discriminación. Goffman (2001) pone de manifiesto cierto grado de naturalización, y de imposibilidad de pensar las prácticas cotidianas que son condición de posibilidad de la estigmatización: “En nuestro discurso cotidiano utilizamos como fuente de metáforas e imágenes términos específicamente referidos al estigma, tales como inválido, bastardo y tarado, sin acordarnos, por lo general de su significado real” (p. 15).

El estigma actúa en presencia de una característica, pero se expande hacia la totalidad de la persona estigmatizada y tiene lugar en la “vida pública” (p. 67), entre personas que no tienen un vínculo íntimo, en “el manejo del estigma influye el hecho de que conozcamos o no al individuo estigmatizado” (p. 71).

La estigmatización y las prácticas que la producen y la mantienen, tiene efectos en las personas, limita las posibilidades en sus vidas. Reproducen una mirada responsabilizante y promueven un desconocimiento de aquel sobre quien recae el estigma (Rodríguez Alzueta et al., 2016).

A partir de la criminología tradicional y de la circulación de estigmas en la sociedad, se han conformado estereotipos que asocian a adolescentes no solo como peligrosos e infractores, sino que relacionan la infracción a la inmoralidad (Matza & Sykes, 2014).

Nos preguntamos ¿Cómo son los valores morales de estos/as adolescentes?

Matza & Sykes (2014) nos proponen hablar de valores subterráneos, “valores que están en conflicto o en competencia con otros valores profundamente arraigados, pero que son reconocidos y admitidos por muchos” (p.5). Los autores (2014) incluyen al ocio, la necesidad de vértigo, la búsqueda de excitación, aventuras y emociones, como valores que se encuentran en la sociedad actual. Los mismos son compartidos por los/as adolescentes que son objeto de los procesos de estigmatización, pero son neutralizadas a la hora de ponerlas en práctica por sus percepciones y las “técnicas de naturalización (...) la negación de la responsabilidad y el agravio por venganza legítima” (p.1).

¿Por qué subterráneos? Justamente porque entran en contradicción con otros valores que mantienen el control social, la conciencia de ello hace que se intenten ocultar, o que sean practicados en determinadas circunstancias permitidas, coexistiendo con otros valores como la seguridad. Los y las adolescentes, también comparten estos valores, pero

no los ocultan, los ponen en práctica de manera explícita y en escenarios no permitidos, son señalados y rechazados por el mundo adulto.

4.6 ¿Qué hacen los/as adolescentes con el estigma joven-exclusión y delito?

En el corazón mismo de las relaciones de poder y constantemente provocándolas, están la resistencia de la voluntad y la intransigencia de la libertad. En vez de hablar de una libertad esencial, sería mejor hablar de un "agonismo", de una relación que es al mismo tiempo recíprocamente incitación y lucha, es una provocación permanente, en vez de una confrontación cara a cara que paraliza a ambas partes. (Foucault, 1996, p. 24)

El interaccionismo simbólico de Blumer (a partir de las elaboraciones de Mead), concibe a los seres humanos en tanto agentes, protagonistas de comportamientos, autoreflexivos e inmersos en "un mundo que deben interpretar en orden a actuar, más que un conjunto de estímulos medioambientales a los que estén forzados a responder" (Valles, 2000, p. 34).

Goffman (2001), centrándose en esta teoría, plantea que las personas que son objeto de estigmatizaciones pueden tomar varias posturas frente a las situaciones en las que se enfrentan a los efectos del estigma:

- Evitar encontrarse con personas "normales", para evitar ser objeto de estigmatizaciones. Lo cual puede implicar un mayor costo para quien es estigmatizado, ya que después debe realizar un mayor esfuerzo de adaptación al contacto con el otro.
- Pueden sentir que sus logros menos importantes son sobrevalorados, dejando en evidencia de que no se esperaban tales acciones de una persona con esas características.
- Pueden retraerse o responder de forma agresiva ante la posibilidad de ser estigmatizada.
- Pueden acercarse a otros que también son estigmatizados y organizar su vida en función del estigma. La focalización en el problema, puede hacer que desarrolle una mirada hacia los otros igual de parcial que la de quien estigmatiza.

Los/as adolescentes sobre los/as que recae la estigmatización juventud-exclusión y delito (Tonkonoff, 2007), y los/as participantes de la investigación en particular, como mencionamos, transcurren la mayoría del tiempo en sus barrios. Comenzar los estudios o salir a trabajar implica, muchas veces, un impacto al encontrarse con personas que se vinculan de manera diferente con ellos/as. ¿Cómo viven los/as adolescentes, las instituciones y el encuentro con otros/as? ¿Qué lugar tiene el estigma para ellos/as en sus vidas? Según lo que Goffman (2001) plantea, el estigma tendría un gran protagonismo en la vida de los/as estigmatizadas, incidiendo en su forma de pensar y de actuar.

Rodríguez Alzueta (2016) toma el concepto de *contraestigmatización* de Elías (1976) (como se citó en Rodríguez Alzueta et al., 2016, p.126) para dar cuenta de las estrategias que desarrollan los/as adolescentes para hacer frente al olfato social y a la sobre-estigmatización¹⁵ policial. Se tratarían de prácticas productivas, donde transforman los estigmas en emblemas, resisten e intentan “inventarse de otra manera”, construir otros sentidos, en búsqueda de una forma de ser jóvenes legitimada por la sociedad.

El autor (2016), utiliza el término estrategias, para dar cuenta de la resistencia y de la lucha, de la capacidad creativa de estos adolescentes para hacer frente a los prejuicios que recaen sobre ellos. El bardo, el descanso y el robo, serían estrategias de contraestigmatización (Rodríguez Alzueta et al., 2016) de estos/as adolescentes, para hacer frente al estigma, como veremos con mayor detenimiento en el capítulo 6.

Al poner en funcionamiento estas estrategias los roles (otorgados mediante la estigmatización) son asumidos por los/as adolescentes más vulnerables al proceso de criminalización, contribuyendo con el mismo: “ofreciéndose a la criminalización mediante sus obras toscas como inagotable material de ésta” (Zaffaroni, 2002, p.10).

A su vez las redes en las que circulan estos/as adolescentes, los/as mantienen ligados a prácticas definidas por la hegemonía como delictivas, y, por tanto, al sistema policial y penal (Tonkonoff, 2012). El miedo que detentan a partir de la construcción de la peligrosidad, les da un lugar de ejercicio de poder que no pueden obtener de otra manera.

Es entonces cuando la exclusión simbólica se hace presente a través de la conformación de identidades duras, producto de la estigmatización, la marginación y la transgresión de normas de la población hegemónica (Juanche & Di Palma, 2014).

4.7 Economías Morales

Ahora retomamos la pregunta, ¿cómo se lleva a cabo la gestión de las poblaciones en el gobierno de la vida?, “un poder cuya función más alta no puede seguir siendo matar sino conceder la vida en una y otra parte” (Fassin, 2004, p. 284). Sabemos que las tecnologías de gobierno en el neoliberalismo buscan que las personas se autogestionen, sean obligadas sin que lo perciban. ¿Cómo es posible?

Fassin (Fassin, 2010b) desarrolla el concepto de *Economías Morales* a partir de un análisis genealógico en su artículo *Les économies morales revisitées*, y luego lo retoma en diversos artículos en los que analiza problemáticas actuales.

¹⁵ Rodríguez Alzueta (2016) utiliza el término “sobre-estigmatización”, para hacer referencia a la estigmatización de la policía hacia los/as jóvenes, en el entendido que la misma reposa sobre la estigmatización social, a la que le llama “olfato social” y contribuye con ella.

El autor define la economía moral como “la producción, distribución, circulación y uso de sentimientos morales, emociones y valores, normas y obligaciones en el espacio social” (Fassin, 2010b, p. 1257)¹⁶. Se encuentran disponibles en el espacio social todo y que a su vez podemos visualizar en las situaciones que nos convocan.

Lo relevante de esta noción para nosotros, es que los valores se relacionan con las emociones en las economías morales (Fassin, 2010b), por lo que nos permite acercarnos a lo que piensan y sienten los/as adolescentes como forma de entender las situaciones que viven, pero también, cómo se dan los encuentros con la policía y los procesos macropolíticos que involucran.

Explicemos un poco más sobre la teoría de las economías morales. Las mismas pueden ser miradas a nivel macro y micro en la sociedad, es decir, a nivel de la sociedad o de grupos sociales, en determinados momentos socio históricos y también de fragmentos de la sociedad (Fassin, 2010b). “Precisamente, es partir de la confrontación de las economías morales -local y global-, pero también en el seno mismo de los espacios local y global – que es posible entender lo que en caso contrario se resiste a la comprensión” (p. 1261)¹⁷.

Permiten comprender lo que de otra forma parecería inmoral (Fassin, 2016).

¿Cómo es posible el maltrato y la humillación de los policías hacia adolescentes?
¿Cómo es posible que los/as adolescentes desafíen a los policías, a pesar de que eso implique dolor físico y moral, cuando llevan “las de perder”?

Pensar en términos de economías morales, es entonces darse los medios para comprender el “lado” de los alborotadores, y más ampliamente de los adolescentes y jóvenes de esos contextos populares marginalizados. También es evitar los registros de la denuncia o la simpatía restituyendo la coherencia y la significación de sistemas de valores y normas, emociones y sentimientos, sin por eso constituirlos, a riesgo de encerrarlos en subculturas¹⁸. (Fassin, 2016, p. 1262)

Entonces esta noción nos permite seguir la línea que desarrollamos al comienzo en torno al poder, entendiendo que todos estamos en situación de poder, y que lo interesante es pensar en qué posición nos encontramos en la red del poder (Foucault, 1976).

¹⁶ Traducción francés-castellano realizada por la autora, “on considérera l’économie morale comme la production, la répartition, la circulation et l’utilisation des sentiments moraux, des émotions et des valeurs, des normes et des obligations dans l’espace social” (Fassin, 2010b, p. 1257).

¹⁷ Traducción francés-castellano realizada por la autora: “C’est précisément de la confrontation des économies morales – locale et globale, mais également au sein même des espaces local et global – qu’il est possible de mieux appréhender ce qui, sinon, résiste à la compréhension” (p.1261).

¹⁸ Traducción francés-castellano realizada por la autora: Fassin (2010b) Penser en termes d’économies morales, c’est donc se donner les moyens d’appréhender le «côté » des émeutiers, et plus largement des adolescents et des jeunes de ces milieux populaires marginalisés. C’est aussi éviter les registres de la dénonciation ou de la sympathie en restituant la cohérence et la signification des systèmes de valeurs et de normes, d’émotions et de sentiments sans pour autant les constituer, au risque de les y enfermer, en sous-cultures” (p. 1262).

Sigamos los planteamientos de Foucault (1980) que, como vimos, nos propone una visión positiva del poder, como conjunto de relaciones, que tienen como objetivo incidir en los comportamientos de las personas. Es precisamente ese punto el que debemos detectar, aquel en el que sin que necesariamente medie la violencia física ni directamente la obligación a algo, se pone en juego el poder entre personas libres, cuando una tiene mayor conocimiento, edad o autoridad que el otro (Foucault, 1980). Los policías tienen la potestad de detener a los adolescentes, de obligarlos, pero también forman parte su cotidianidad e inciden en la forma en que se comportan y en sus vidas, como profundizaremos en el siguiente capítulo.

4.8 Porque de adolescentes hablamos. Un intento de visibilización en una historia de in-diferencias¹⁹

Si buscamos el origen etimológico de la palabra adolescencia viene del latín “adolescencia”, que se compone del prefijo ad, hacia y “alere”, hacer crecer. Se contrapone así a la palabra “adultus”, de donde deriva la palabra adulto como aquel que ya ha crecido.

Molas (2012) nos recuerda la forma verbal castellana de adolescencia, que es la más utilizada, lo relaciona con ‘adolecer’, derivado del latín ‘adolere’ que se compone del verbo ‘olere’, esto es ‘emitir olor o esencia’. Esta forma verbal lo vincula a lo sagrado “hacer arder, quemar en el sacrificio” (p.63), a lo ritual.

La RAE (2017) la define como aquel “período de la vida humana que sigue a la niñez y precede a la juventud” (RAE, 2017) Sin embargo, muchas veces la noción de adolescente viene incluida en la de infancia, donde parece que ha sido in-diferenciada de la de niñez.

Al posicionarnos desde una perspectiva socioconstruccionista, tomamos la noción de adolescencia como una construcción sociohistórica que define sentidos, prácticas, subjetividades, formas de ser y de sentirse adolescentes.

La mirada histórica de la niñez puede evitarnos miradas esencialistas ¿Cómo se fue construyendo la niñez? Fernández (1994) nos advierte de la necesidad de pensar en las singularidades dentro del concepto de niñez tomando en cuenta variables como la edad, raza y clase social, que compondrán el tránsito de un niño, una niña o adolescente por su niñez. Las prácticas de los/as adolescentes que nos convocan en esta investigación, son prácticas situadas, tienen un contexto social, histórico y cultural determinado (Rodríguez Alzueta et al., 2016).

¹⁹ El concepto de in-diferencia es tomado del artículo “Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez” de Gascón y Godoy (2015) como metáfora para pensar la situación de los/as adolescentes participantes en la investigación. El concepto permite jugar con varias definiciones, dar cuenta de la invisibilidad de los/as adolescentes y la relación con el mundo adulto.

En el recorrido histórico podemos identificar tres grandes momentos en los sentidos producidos en torno a la noción de infancia y de adolescencia y, por lo tanto, tres momentos de abordaje de las infancias: el momento de indiscriminación con el mundo adulto, cuando comenzó a cobrar sentido en tanto etapa de preparación para el futuro adulto, y la etapa de la niñez como objeto de consumo.

La niñez (y la adolescencia) es producto de los modos de producción propios de la Modernidad, donde el período de la niñez oficiaba como preparación para la vida adulta, como momento de espera hacia la vida productiva. Se imprimió sobre el cuerpo del niño un conjunto de prácticas sociales en función del cuidado y la formación del futuro adulto. Las instituciones modernas, sobre todo la familia y la escuela, tenían la función esencial de cuidar y educar a los niños para producir futuros trabajadores. Así la diferenciación entre niño y adulto quedaría instaurada. El Estado de bienestar acompañaba a dichas instituciones en función de que cumplieran con sus objetivos. Los discursos de la época propiciaban una imagen infantil de docilidad y sumisión.

Donzelot (1979) en *La policía de la familia*, nos habla de la existencia de dos infancias con tratamientos diferentes:

Infancia peligrosa de los sectores populares. Sobre las que se ejercen las prácticas de control y asistencia, criterios cuantitativos de estadísticas y estudios de casos. Partiendo de un supuesto básico, la existencia de un tipo de familia y de infancia desprotegida, abandonada por el Estado, se asocia a esta infancia a una peligrosidad latente.

Infancia en peligro de los sectores burgueses. Sobre la que se previene, educa y protege. La asistencia se hace con criterios cualitativos que determinan la educación.

Se conforman así dos representaciones sociales de la niñez, en apariencia opuestas, que solo permite pensar en dualidades. La primera, se asocia con la educación y la protección, y la segunda con el concepto de peligrosidad, a los cuales hay que asistir y controlar: “por una parte se ubican los ‘niños’ y ‘adolescentes’; y en un lugar existencial y simbólico diferente se ubican los ‘menores’ convertidos en fuentes de inconmensurables riesgos y peligros para el conjunto de la sociedad” (Morás, 2012, p. 20).

Las instituciones trazan esa distinción de manera práctica, al mismo tiempo que la separación legitima esas intervenciones. “En el marco de las teorías de la minoridad, protección y castigo son dos caras de la misma moneda” (Gascón & Godoy, 2015, p. 649), las prácticas de la minorización, dividen entre niños/as y adolescentes y menores, que están atravesados por la falta de institución de su propia nominación (Minnicelli, 2013). Las prácticas institucionales que tienen su origen en el complejo tutelar siguen presentes en la actualidad (Minnicelli & Zambrano Gutiérrez, 2012).

En este contexto la definición de Agamben (2005) sobre los dispositivos nos permite retomar el concepto que desarrollamos a partir de Foucault (2008). Los centros educativos

por donde transitan estos/as adolescentes como tantos otros dispositivos que nos acompañan cada vez más, tienen "(...) la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes (...)" (p. 6). Se trata de una red de elementos heterogéneos que cobran sentido en la totalidad. Estos son algunos de los dispositivos que moldean y controlan nuestra vida cotidianamente y que determinan un adentro y un afuera, como en este caso quién puede estudiar, quién no, quién va a ir por el buen camino, quién no.

Agamben (2005) plantea que no hay nada por fuera del dispositivo. Los dichos y hechos (Minnicelli, 2013), las prácticas, parecen aisladas, pero no lo son. Forman parte de un conjunto de relaciones históricas, un entramado que funciona a partir de determinadas reglas. Como vimos, las prácticas tienen una racionalidad (Castro Gómez, 2015), "imprimen en el frágil psiquismo infantil improntas, rasgos, huellas que lo identifican al discurso de minoridad y lo desconocen en su infancia" (Minnicelli & Zambrano Gutiérrez, 2012, p. 9).

Podríamos decir que debemos pensar en una historia de in-diferencias de los/as adolescentes que nos convocan. La que surge a partir del origen de la palabra infancia, que relaciona la subjetividad infantil como una presencia en potencia del adulto (Gascón & Godoy, 2015), no como una etapa en sí misma, ni como un devenir potencial de transformaciones. La niñez es concebida como un paso previo a la adultez, un adulto en potencia, "como reproducción intergeneracional de la heteronormalidad instituida" (p. 649).

Por otro lado, la categoría infancia parece un todo homogéneo que no distingue la presencia de la heterogeneidad, permanece in-diferente a la variedad de formas de ser niños, niñas y adolescentes en este mundo, y a las condiciones sociohistóricas productoras de niñez y adolescencia en momentos y lugares específicos.

Al poner en juego esta in-diferencia debemos sumar una tercera, la que atañe a la minoridad, que establece una simetría joven-pobre-delincuente (Tonkonoff, 2007). La distinción adolescente-menor también in-diferencia los procesos de singularización, son capturados por identidades (Guattari & Rolnik, 2006).

¿Qué sucede en la actualidad? Como bien plantearon Lew kowicz & Corea (1999), hace ya veinte años, el escenario del consumo disminuye la brecha entre la niñez y la adultez, la niñez es vista como un consumidor del presente. Las imágenes mediáticas y el acceso indiferenciado a la información no distinguen edades.

El alejamiento estatal propio del Neoliberalismo tiene efectos directos en la figura del ciudadano, que pierde importancia frente a la del consumidor. Los valores y normas ciudadanas ya no son útiles a la hora de producir consumidores. A partir de la emergencia de la publicidad en los medios de comunicación la niñez se ha convertido en el blanco del consumo. Hoy en día la publicidad no solo continúa dirigiendo sus mensajes a los adultos sino también directamente hacia los/as niños/as, transmitiendo mensajes opuestos a los

propuestos en la modernidad, el mandato de obediencia da lugar al mandato del capricho y la imposición. Se construye una imagen de la infancia que posiciona a los niños/as y adolescentes en el mismo lugar de decisión que los adultos. La ausencia de límites propios de los adultos y su poca fidelidad a las marcas hacen del niño un consumidor ideal (Lew kowicz & Corea, 1999).

Entonces tenemos un nuevo modelo de niñez y adolescencia, signada por la inmediatez y el consumo.

La adolescencia se encuentra sumergida en un doble juego: mayores exigencias para acceder al trabajo y al estudio, que dificultan el ingreso al mundo adulto, e imágenes promovidas por los medios de comunicación que, junto con el acceso indiferenciado a las fuentes de información, disipan la diferenciación entre el mundo infantil y el mundo de los mayores. La niñez y la adolescencia parecen carecer de la capacidad para ser instituidos por las instituciones que deberían cumplir con dicha función.

Estas prácticas, también refuerzan la idea la existencia de dos adolescencias, una a la que hay que educar y la otra, la de los “menores”, a los que hay que controlar (Lew kowicz & Corea, 1999) a través de las noticias sobre los hechos delictivos propiciados por niños o adolescentes. A partir de lo transmitido por los medios de comunicación, la pobreza y la falta de educación son la causa de la infancia delincuente o plausible de ser delincuente. La estrategia mass mediática tiene dos dimensiones, la del hacer y la de una teoría sobre el hacer: una lectura de la problemática (Lew kowicz & Corea, 1999).

Estas imágenes construyen también los procesos de criminalización ubicando a los “menores” en formas de ser rígidas vinculadas a lo delictivo, alejándolos simbólicamente y materialmente de su posibilidad de ser adolescentes en la sociedad contemporánea: a formas de pertenencia, a determinadas actividades y al consumo (Tonkonoff, 2007). Estos sentidos (Spink, 2010) se entranan con los de una sociedad cada vez más punitiva.

Se mantiene el terror del criminal, se agita la amenaza de lo monstruoso para reforzar esta ideología del bien y del mal, de lo permitido y de lo prohibido que la enseñanza actual no se atreve a transmitir con tanta seguridad como antes. Lo que el profesor de filosofía no se atreve ya a decir en su lenguaje alambicado, lo proclama el periodista abiertamente (Foucault, 1979, p. 38).

Y en todo esto ¿Dónde queda la diferencia entre niñez y adultez? ¿Qué entendemos por diferenciación?

(...) aquello que hace diferencia entre unos y otros en cuanto a su forma de participar, al valor de experiencia que para cada uno tienen las mismas escenas, al modo en que se hallan concernidos por los mismos hechos, los unos y los otros (...) esa diferencia que hace a las posibilidades de implicación en los acontecimientos, a las posibilidades de responder, de asumir los actos y sus consecuencias, es decir, de asumir la propia responsabilidad. Me refiero también a la diferencia en cuanto a las

posibilidades que tienen unos y otros, de tejer ese velo protector que se construye sobre la base de significaciones (Zelmanovich, 2013, p. 2).

CAPÍTULO 5 ENCUENTROS ENTRE POLICÍA-ADOLESCENTES ¿qué sentidos se producen?

Comenzaremos a adentrarnos en las producciones narrativas para poder desandar las quejas (Fernández Christlieb, s. f.) vinculadas a adolescentes que infringen la ley, que, como mencionamos, circulan en los medios de comunicación y en las miradas más conservadoras. Intentaremos desandar esta “cuestión criminal” y las formas de pensamiento dualistas. Al parecer, “el bueno es, por definición, no el que se porta bien sino el que tiene la palabra, el que está hablando, y por extensión, el que lo está escuchando, y por eso, curiosamente, los malos nunca están ahí, porque son aquellos ausentes de los que se está hablando” (p. 7). Una vez más no están aquí, pero intentaremos desde nuestra mirada, ensayando otras relaciones posibles y la pregunta permanente, transmitir algo de ellos/as. “Infancia, viene de infantia ¿cómo aquel que no tiene palabra? ¿Y si le sacamos un poco de infancia a ellos/as y nos las ponemos nosotros? Capaz que ahí podemos desconocerlos/as un poco más” (Diario de campo, 4/4/2017).

5.1 Derivando por aquello que insiste

¿Por dónde empezar? En este mar de devenires (Deleuze & Parnet, 2013), de tramas multilineales, es difícil encontrar por dónde empezar. Si como dijimos el campo de problemas (Fernández, 2008) que nos convoca no sigue una linealidad, si queremos no reproducir lógicas binarias y rostridades (Deleuze & Guattari, 1978), la alternativa se encuentra en derivar (Eira, 2005), tal como lo hacen los acontecimientos. En las narraciones que construimos hubo aspectos que se repetían una y otra vez, que resonaban como algo ya escuchado, reiterativo. Por su insistencia nos hablaba de algo que merecía ser revisado, ser visto como sentidos (Spink, 2010), en búsqueda de novedades. Empecemos por ahí.

Resulta muy interesante la metáfora de “caja negra” que utiliza Gabriel Tenenbaum (2015) en el artículo *La detención policial de adolescentes en el Uruguay* para hacer referencia a las detenciones de adolescentes por parte de la policía. Nos gustaría extender la noción a las distintas situaciones del vínculo de los/as adolescentes con la fuerza policial. Lo que define a una caja negra es justamente la imposibilidad de percibir la complejidad de las situaciones sociales que nos convocan.

Si pensamos en los desarrollos de Tirado y Doménech (2005) para evitar el proceso de cajanegrización sería necesario una nueva forma de percibir y analizar la realidad:

Cuando tenemos ante nosotros un juego de relaciones (...) no requerimos para nada la diferenciación entre un cómo y un por qué. Si desplegamos tal juego de relaciones definiendo trayectorias mediante la sustitución y asociación de actantes, definiendo actantes de todas las trayectorias en las que participan, siguiendo los efectos que producen, los contornos que proporcionan formas a un guión determinado, la condiciones o mediaciones que facilita y los efectos que induce, no es necesario buscar adicionales (...). (p.21)

Al comenzar a pensar en el campo de problemas (Fernández, 2008), en el encuentro del sistema policial con los/as adolescentes que participaron en la investigación nos preguntamos ¿Cómo son los encuentros que nos relatan los/as participantes de la investigación con la policía?

No hay que olvidar que la presente investigación se llevó a cabo con adolescentes que viven en zonas específicas de la capital del país donde el Ministerio del Interior hizo foco para llevar adelante el Programa GISC. Seguramente las narraciones son muy diferentes a las que podríamos encontrar en adolescentes de otras zonas de la capital, las situaciones de desigualdad y control social, cobran especial relevancia en los relatos. Es importante tener en cuenta esto para no perdernos de las condiciones de producción socio-históricas de la infancia que mencionamos anteriormente, como antídoto del tratamiento indiferenciado (Gascón & Godoy, 2015) de la niñez.

Desde ahí, partimos de la base que el accionar policial se encuentra sustentado por un imaginario de peligro y de reconquista de la seguridad, disponible en la sociedad en su conjunto. El accionar policial se sustenta en procesos de estigmatización territorial de determinados barrios y, teniendo en cuenta la temática que nos convoca, de los jóvenes de esos barrios en particular (Kessler & Dimarco, 2013) como analizaremos a partir de las propias narraciones de los/as adolescentes.

Entonces tenemos por un lado mayor presencia policial en estos barrios como política de seguridad. Por el otro la intensificación del uso de lugares públicos barriales de los/as adolescentes, debido al proceso que se ha dado en los últimos años de la pérdida de otros lugares de socialización como la escuela o el liceo (Kessler & Dimarco, 2013). Se construye así nuestro universo de encuentros permanentes entre policías y adolescentes, en los barrios de los/as participantes. Los/as adolescentes son quienes transcurren la mayor parte del tiempo circulando por el barrio, habitando las plazas y las esquinas, y los policías los que circulan de forma puntual por los mismos en función de ciertos objetivos.

Ahora bien, a partir de las narraciones de los/as adolescentes vemos que, cómo se acerca la policía a ellos/as incide en cómo se dan esos encuentros. Entonces, comenzar a pensar en el encuentro con la policía, en función de sus objetivos, podría ser un buen puntapié inicial. Los encuentros son a partir de:

- patrullajes de “rutina”: la circulación por la vía pública, ya sea en patrullero o a pie.
- El pedido de identificación de las personas y, en algunos casos, el cacheo. A veces puede derivar de los patrullajes de rutina.
- Operativos de saturación y allanamientos.
- Detenciones:
 - Por la presunción de la comisión de un delito o por la figura de desacato a la autoridad.
 - Derivado del primero y a partir de un procedimiento policial.

Podríamos pensar que el contacto entre adolescentes y policías no solo se vincula con situaciones en que los/as adolescentes son indagados, habrá momentos en que recurren a la comisaría para hacer una denuncia o realizar algún trámite. Más allá de que las entrevistas no estaban orientadas a recabar esa información, tampoco se hizo presente de forma espontánea en los relatos.

Los operativos de saturación y allanamientos solo fueron mencionados por una de las adolescentes entrevistadas, (podría pensarse que ello se debe a que es la única adolescente del estudio que vive actualmente en un asentamiento), por lo que no lo contemplaremos en el presente análisis.

La detención de un/a adolescente para ser indagado/a por un delito específico solo apareció en dos de las narraciones, el resto correspondían a situaciones en las que la policía actuaba de forma proactiva, es decir, que ellos decidían el acercamiento y las acciones a seguir aparentemente sin tener una denuncia específica.

Entonces si la mayoría de los encuentros son por procedimientos de rutina o pedidos de identificación, refuerza nuestra idea de que existe una tendencia de dirigir a la fuerza policial a determinados barrios, priorizados por sobre otros en temas de necesidad de seguridad, como ya lo mencionamos en la construcción del problema. Veamos cómo lo perciben los/as adolescentes.

5.2 Hay más botones en la calle: los patrullajes de rutina

Los primeros escenarios de encuentro podrían pensarse orientados a una política de “prevención del delito”. Los patrullajes de rutina y los pedidos de identificación son modalidades que se han intensificado en los últimos tiempos en los barrios de los/as entrevistadas. Así Julia lo trasmite en lo que nos cuenta:

E: Porque acá en el barrio ¿qué? ¿hay muchos policías?

J: Pah, ahora (.) antes no, pero ahora sí, está lleno de policías y de todo, capaz estás en la esquina y te paran por gusto, boludo, y (.) yo qué sé. Viajan ¿viste? que ahora está lleno de lapados.

E: ¿De qué?

J: Viste que está lleno de lapados, esa (.) los milicos nuevos que vinieron ahora, no sé.

E: ¿La camioneta grandota esa? Hay muchos, ¿no?

J: Pa, ahora sí, vas a la esquina y (.) tres botones en cada esquina, dos allá, las motos, patrulleros, todo.

E: Hay pila en el barrio decís. ¿Cuándo eras chica no pasaba eso?

J: Claro, cuando era chica no (.) No sé si pasaba, pero no dábamos bola porque andábamos ahí adentro del cante y todo, ahora ta, ahora porque salimos por todos lados (.) yo qué sé. Los tiempos cambian.

E: ¿Y adentro del cante? Adentro te conoces a todo el mundo ((risas)). Y adentro del cante decís, ¿ahora los policías entran al cante?

J: Al cante sí, no van a entrar, a cada rato entran, los botones viajan, entran a cada rato

E: Qué, antes cuando vos eras chica no, estabas como ahí adentro y no.

J: Capaz que pasaban, pero ni tanto. Pero ahora vas al cante, de noche, no sé, a cada rato pasan las motos. (Entrevista a Julia, Montevideo, 2016)

A partir de lo que Julia nos cuenta se abre un campo de visibilidad que plantea varias líneas. Ella percibe que la fuerza policial ha comenzado en los últimos años a tener mayor presencia en su barrio, Julia habla específicamente de una policía especializada, PADO (Policía de Alta Dedicación Operativa), de reciente incorporación a la fuerza policial. Además de haber más policías, ella siente que los botones entran más al cante que antes.

Pero a su vez Julia al crecer comenzó a salir más del barrio. Podemos pensar que esto se debe al proceso que acompaña lo esperable para su edad, a los procesos exogámicos propios de la adolescencia, y la expansión de su mundo de interés. ¿Con que se encuentran los/as adolescentes cuando comienzan a salir de su barrio-mundo de origen? ¿Cómo sienten el pasaje de la niñez a la juventud?

Como mencionamos, Molas (2012) nos acerca al origen etimológico de adolescencia relacionada lo ritual, ¿cuáles son los rituales de iniciación por los que tienen que pasar los/as adolescentes?

La Real Academia Española (2017) define rito como “costumbre o ceremonia” (RAE, 2017). La ceremonia, a su vez, sería “acción o acto exterior arreglado, por ley, estatuto o costumbre, para dar culto a las cosas divinas, o reverencia y honor a las profanas” (RAE, 2017). Ritual, sacrificio, ceremonia, parecen relacionados a la práctica religiosa. El rito implica una repetición, algo que necesariamente tiene que repetirse siguiendo cierto orden, que si se altera tendrá repercusiones (Minnicelli, 2013).

Agamben (2005) piensa a la religión como “aquello que sustrae cosas, lugares, animales o personas del uso común y los transfiere a una esfera separada” (p. 8), a partir de la división entre dos mundos, el ámbito de lo profano (de uso común de los hombres), al

ámbito sagrado (pertenecientes a los dioses). A partir del dispositivo del sacrificio (Agamben, 2005) algo que pertenece a lo profano puede pasar al ámbito de lo sagrado. El sacrificio realiza y regula la separación sancionando el pasaje de lo profano a lo sagrado a partir de rituales, actualizando la censura entre ambos. Sin embargo, “toda separación contiene o conserva en sí un núcleo auténticamente religioso” (p.8); algo a partir del sacrificio retorna a lo sagrado, pero también hay algo que permanece en el mundo de lo profano.

A partir del relato de Julia podríamos pensar que continúan reeditándose los ritos modernos de pasaje de la niñez- adolescencia a la adultez (Gascón & Godoy, 2015), lo cual parecería ser fundamento para que los/as adolescentes sean objeto de esas prácticas, llevadas a cabo por adultos que son los policías. Pero Julia no vive en cualquier lugar, hasta aquí in-diferenciamos adolescencias, otra vez, reformulemos la pregunta de manera de tener presente los procesos de estigmatización que mencionamos en el capítulo anterior. ¿Cuáles son los rituales de iniciación por los que tienen que atravesar estos/as adolescentes?

En el barrio donde la mayoría de los participantes viven pasa una avenida principal por donde van los ómnibus que comunican la zona con el centro de la ciudad. Es una avenida muy transitada, con variedad de comercios, es frecuente ver policías parados en las esquinas, y con ello detenciones y cacheos a adolescentes permanentes. Los barrios aledaños parecen “cercados” por efectivos policiales y parecería que, para acceder a determinados servicios, como tomarse un ómnibus para ir al dentista, los/as adolescentes tuvieran que decir quién son, mostrar que no andan en nada malo y dejar constancia de ello. Parece el costo que tienen que pagar por querer salir del barrio, a modo de sacrificio.

Sacrificar, del latín “sacrificāre”, tiene tres acepciones que son interesantes para pensar lo que nos convoca: “Ofrecer a una divinidad algo o a alguien en su honor, generalmente destruyéndolos o matándolos”; “Poner a alguien o algo en algún riesgo o trabajo o abandonarlo a muerte, destrucción o daño, en provecho de un fin o interés que se estima de mayor importancia” y “Someterse con resignación a algo desagradable o molesto” (RAE, 2017). El sacrificio entonces como dispositivo se vincula a la violencia (destruir, matar), al riesgo, a algo que es definido como un “objetivo superior” y que implica la resignación de alguien.

¿Pero entonces de qué nos habla el sacrificio? Continuemos preguntándonos cómo son los encuentros, pensando en el juego de fuerzas.

5.3 Los pedidos de identificación de “rutina”

Una niña juega, allá por el 80 y pico, luego de la dictadura militar. Tiene que ver a todas las personas que pasan por al lado suyo, está obligada a verlas, sino pierde. Tiene que volverse atrás a

verlas, sino algo le va a pasar. Años después cuando crece se da cuenta, ella no estuvo presa, no la persiguieron, no tuvo que esconderse, pero lo lleva consigo, algo llegó para quedarse y lo terrible es que no nos damos cuenta. (Diario de campo, abril 2017)

E: Nunca les había pasado de que las detuvieran por eso. Claro, porque a los gurises también lo detienen por acá ¿no?

M: Sí, los pasan parando los revisan y los dejan.

E: ¿Pero a vos no te pasa que te paran para pedirte los documentos y a tus compañeros si les pasa no?

M: ↑Ellos porque viven afuera, yo no, yo vivo acá adentro, quien me va a parar ((se ríe)). Si hay por ejemplo que los paran, los paran y los largan, solamente le piden los documentos los revisan, y los dejan. Lo normal, ya es normal ((se ríe)).

E: ¿Ya es normal?

M: Sí, a cierta hora tienen que tener los documentos.

(Entrevista a Martina, Montevideo 2016)

Volvamos a lo que planteamos en el capítulo anterior sobre el Estado de excepción que propone Agamben (2010). Los gobiernos totalitarios instalan un estado de guerra cívica legal permanente, de emergencia, donde se busca la eliminación de todo ciudadano que no pueda incorporarse al sistema político. Consiste en la instalación de prácticas, reglas, que se aplican sistemáticamente, técnicas de gobierno que toman “forma legal de aquello que no tiene forma legal” (Agamben, 2010, p. 24). Las proposiciones morales se convierten en ley, tienen la fuerza de la ley porque obligan, pero no son la ley. La propia laguna en la norma, situaciones que no estarían contempladas en la misma, justifican la aplicación de la misma.

En la crisis del 2002 se percibía un ambiente de miedo en la gente. Los rumores de que una “horda bajaba del Cerro” para saquear los comercios, parecía poco creíble, algo de exageración había. Pero cuando hablaron de toque de queda, la situación tomaba otra magnitud, parecía más real, más miedo todavía. (Diario de campo, 13/7/16)

Volvamos a lo que dice Martina, a eso de “estar con documentos a cierta hora”. ¿Cómo este “toque de queda” se vuelve verdad, en el sentido de un saber y una práctica que no se cuestionan? El mismo se compone de por lo menos cuatro elementos: el clima de miedo, la identificación de determinadas personas como “peligrosas”, la presencia policial permanente en la ciudad y el pedido de identificación, o por lo menos la sensación de tener que tener los documentos con uno todo el tiempo, por las dudas de que haya que demostrar quiénes somos. Pero también implica un riesgo permanente a la detención y la instalación de la sensación de persecución ¿Cómo en un momento era un “Estado de excepción” y ahora se volvió una práctica cotidiana? ¿Corre para todos el Estado de Excepción?

Los extranjeros, esos jóvenes morochos procedentes de los barrios pobres, que tienen determinados estilos de vida y pautas de consumo, ya no caben en la ciudad y tampoco tienen el derecho a transitarla. Están compelidos a habitar los márgenes, a sobrevivir en ellos. Para ellos rige un toque de queda o el estado de sitio

permanente. No tienen nombre, están fuera de la ley, siguen siendo los clandestinos, los sospechosos de siempre. (Rodríguez Alzueta et al., 2016, p. 44)

A partir de la dictadura militar asistimos a un proceso de territorialización del miedo (Tonkonoff, 2007), a la creación de fronteras, tanto reales como imaginarias, que distinguen determinados barrios de otras zonas de la ciudad de forma cada vez más rígida (Isla & Míguez, 2003). La territorialización como proceso implica la “identificación y estigmatización negativa y violenta de un territorio determinado adentro del espacio urbano, conduciendo a relaciones y prácticas discriminantes en su contra, no sólo por parte de autoridades públicas sino del conjunto del resto del sistema social” (p. 3).

Guattari & Rolnik, (2006) desarrollan la noción de territorialización como:

El territorio es sinónimo de apropiación, de subjetivación encerrada en sí misma. El territorio puede desterritorializarse, esto es, abrirse y emprender líneas de fuga e incluso desmoronarse y destruirse. La desterritorialización consistirá en un intento de recomposición de un territorio empeñado en un proceso de reterritorialización (p. 372).

En este caso el territorio aparece como el lugar en donde se trazan las fronteras entre unos y otros, las prácticas policiales reterritorializan constantemente el miedo hacia ciertos barrios, imposibilitando nuevos territorios de existencia para estos adolescentes, líneas de fuga, desterritorializaciones y reterritorializaciones.

Hay otra identificación del “enemigo público” y ahora ese enemigo está ubicado simbólicamente en personas de determinados barrios. Como vimos, el mundo adulto desarrolló miradas hacia algunas adolescencias y juventudes, asociadas al miedo, el riesgo, la amenaza, en la que se produce la relación entre adolescencia y peligrosidad. Estas miradas promueven el policiamiento:

Los grupos policiales de la seguridad pública ocupan su tiempo en dar vueltas a poca velocidad por los barrios en busca de elementos sospechosos que raramente encuentra en sus rondas sin rumbo, y que sustituyen con el control a los jóvenes de los barrios populares (...) (Fassin, 2016, p. 94).

Se construyen así “zonas al margen de la ley” (p. 66), barrios a los que ni la policía puede entrar o que, al parecer, se hizo necesario que entrara recientemente. Julia dice que los policías entran más al cante.

A veces no saber, puede cuidar, cuidar de los ruidos, de mirar sin ver. Cuando contamos que estábamos trabajando con varios adolescentes de ese asentamiento, las miradas mostraban sorpresa ¿están trabajando ahí? Si, por qué, preguntamos, los sorprendidos éramos nosotros. Ahí solo podemos entrar con la ambulancia de ASSE, no trabajamos con familias de ahí, nos dijeron los Programas que participaban del encuentro. (Diario de campo, 13/5/15)

El estado de Excepción (Agamben, 2010) legitima prácticas que en otro escenario serían inaceptables desde el punto de vista moral y legal (Fassin, 2016), como en la situación que relata Julia:

J: Estás sentado en una esquina ahí y pasan y te tiran piedras con honda, te tiran piedras (.). La otra vez, estábamos en la esquina con los gurises, todo, ¿viste? Y pasa, viste que están las (.) con las puertas abiertas, todo. Pasan y estábamos en la esquina y empezaron a tirar tiros pa'riba, boom, corte, diciendo (.) te tiro. Los botones viajan ahora.

E: ¿Tiran un tiro así al aire?

J: Porque (.) viste con la escopeta ¿esa? Estábamos en la esquina ahí, y pasó el coso, y no sé qué (.) no sé qué dicen los (.) los botones te buscan. No sé qué dicen, llaman, corte, no sé qué le gritamos ahí, cuando llegan a la esquina tiran, corte, un tiro pa'riba, Bloom. Eso fue. (Entrevista con Julia, Montevideo, 2016)

Julia utiliza el término “viajan” para referirse a las acciones desmedidas de la policía, a la sensación de no tener límite, de algo que no es controlable, porque está fuera de la ley. Al parecer ella siente que no puede controlar esa situación porque parece no ser proporcional a lo que ellas puedan hacer. La respuesta es desmedida, no tiene que ver con lo que gritaron, tiene que ver con otra cosa, con marcar su poder excesivo y su irracionalidad, con marcar límites e infundir el miedo en el barrio (Kessler & Dimarco, 2013). El uso de la fuerza y del arma parece quedar legitimada por la necesidad de controlar esos barrios.

Ha sido absolutamente necesario constituir al pueblo en sujeto moral, separarlo pues de la delincuencia, separar claramente el grupo de los delincuentes, mostrarlos como peligrosos, no sólo para los ricos sino también para los pobres, mostrarlos cargados de todos los vicios y origen de los más grandes peligros. De aquí el nacimiento de la literatura policíaca y la importancia de periódicos de sucesos, de los relatos horribles de crímenes. (Foucault, 1979, p. 91)

No hay infracción y menos algo que justifique el uso del arma de fuego. En todo caso podrá haber desacato, pero tampoco lo hay, porque el hecho no termina en una detención. Según parece el objetivo no es la detención.

Pero el viajar también puede tener que ver con el registro de que la policía “se hace la película”, es decir, magnifica los hechos como si se tratase de una película de acción. El accionar del policía parece de ficción, al igual que en esta escena que relata Franco:

- Sí. Me acuerdo una vez que estuvo cerca, que íbamos con tres compañeros, y pasó un patrullero y uno agarró una piedra así grande, la tiró pa'riba, ¿no?, y sabía que pasaba el patrullero, y cuando pasó, bup, le cayó en la (.) en el vidrio, de frente. El patrullero como que se desestabilizó, ¿no? Ta, se podría haber matado, pero no. Y frenó justito, y frenó y bajó del auto, y empezó a tirar tiros, y yo salí corriendo, corriendo, y salimos todos unos pa un lado, otros pal otro y se sentían los tiros y no me pegó de suerte, creo yo (...). De suerte, sí, porque tas ahí nomás, y empezó a tirar tiros y ta. Y a pegar, porque ta, también nos habíamos zarpado, pero por la espalda a tirarnos tiros, salimos corriendo (...). (Entrevista a Franco, Montevideo, 2016)

En estos patrullajes de rutina parecería haber una inversión de funciones: el accionar policial provoca, ya sea por su sola presencia o por la incitación, una acción por parte de los/as adolescentes que podría justificar, a su vez, otra acción policial ahora sí bajo el amparo de la ley (la acción anterior está legitimada socialmente pero no legalmente) o sin el amparo de la ley como “tirar tiros” sin que la situación lo amerite.

J: Sí. Te ven caminando igual te paran, te piden documentos, para romper los huevos nomás, y ta.

E: ¿Solo para romper los huevos?

J: Y sí, porque al que tienen que agarrar no lo agarran, boludo, te ven ahí, te agarran, te rompen los huevos un rato, después te sueltan, boludo

E: Pero cuando decís “al que tienen que agarrar no lo agarran” ¿a qué te referís?

J: ¿Cómo?

E: ¿Quién sería que tienen que agarrar?

J: Claro, no sé vos, en ese sentido, corte, vos andás con papeles y todo, te frenan, te rompen los huevos. Otros andan sin papeles, nada, no los paran ni nada. Tienen una suerte, corte, así.

E: Ah, pero por suerte decís que no los paran o por qué...

J: Sí, yo qué sé. Pero ta, uno anda legal y sabés qué, te paran a cada rato, todo, te rompen los huevos. Los botones viajan. Y ahora está llena de botones la calle. (Entrevista a Julia, Montevideo, 2016)

Julia muestra que los policías para ella no cumplen la tarea que deberían cumplir, la ineficiencia de los policías, una tarea que tendrían que hacer que no hacen, la de detener a los que infringen la ley. En lo que nos cuentan se puede ver cuán presente se encuentra la imagen del policía que trabaja por la seguridad pública.

Sin embargo, las situaciones que resaltan los/as adolescentes y el sentido que tiene en sus vidas la presencia policial, parecen distanciarse de los objetivos clásicos de la fuerza policial de conservar el orden público.

El carácter azaroso de la detención, cargado de sentido, aparece como “suerte” en el discurso de Julia; sin embargo, en relatos anteriores había hablado de que “los botones te buscan”. Algo que parece del orden del azar, si se ve con mayor detenimiento, no lo es. El “buscar”, en cuanto a acción e intención, parece hacer referencia a dos cosas: búsqueda de algo en particular y buscar generar algo en alguien. Por un lado, los policías no paran a todo el mundo, paran en función a un estereotipo determinado, que tiene una connotación negativa en términos de peligrosidad: joven, morocho, con gorro, puede estar haciendo algo malo. Por otro lado, para ella la actitud de los policías parece querer provocar algo, una reacción.

En consonancia con lo mencionado su relato señala el sentido que tiene para ella el accionar policial, los policías “viajan”, “te rompen los huevos”, si bien las palabras denotan molestia, su relato muestra cierta naturalización, ¿cuántas de estas situaciones sociales forman parte de la vida cotidiana de los/as adolescentes?

En otros relatos se podría ver cómo la figura policía cobra otros sentidos, como es el caso de Jeyson (J) y Brando (B) que cuentan:

B: Andan ahí, parando.

J: (...) conocen

B: Ellos andan haciendo el trabajo de ellos. Parando. ¿Cómo es que dicen ellos cuando te paran?

J: Eh (.), rutina

B: Ahí va, rutina.

J: De rutina

B: Estamos haciendo un trabajo de rutina. Si no están en nada raro, si no tenés un arma o algo, o no estás fugado ni nada.

J: (...) Digo “no estoy armado”.

B: Claro, no ando armado.

E: ¿Ya le decís de una eso?

B: Claro.

J: No, si te preguntan. Si ya no me hacen ni poner contra ahí ni nada, ya hablamos, bueno. Si ya vienen y dicen “contra ahí”, le digo “¿hay algún inconveniente? —le digo— oficial”. Dice “Es rutina”. “Bueno, dale, estás trabajando, bueno hacé tu trabajo”. Y ahí (...) para que no la demoren nomás, para que sea todo rapidito. Y ahí, pam, pam, pam. A veces hay alguno que te manga la cédula, anotan y dicen ta. O hay otros que pasan tu cédula por el coso y (...)

J: Por el radio y ya

B: Para ver si estás (...) estás requerido.

(Entrevista a Jeyson y Brandon, Montevideo, 2016)

Vemos cómo Jeyson y Brando comienzan a desarrollar estrategias para minimizar los riesgos que puede implicar el encuentro con la policía, no cuestionan lo que pasa con tal de que sea “rapidito” y salir del paso. La palabra en forma de chamuyo, es una estrategia securitaria que permite por su flexibilidad hacer frente a la humillación (Rodríguez Alzueta et al., 2016). Jeyson utiliza palabras que corresponden más al ámbito de la policía que al de ellos y reconoce además la función del policía “hacé tu trabajo”, como forma de establecer un ambiente de respeto y no confrontación.

5.4 ¡Un momento! ¿Por qué tanta rutina? ¿Cómo es eso de rutina?

Pensamos el término “rutina” en dos sentidos: como práctica habitual propia del accionar policial, y como una práctica permanente, a las que están expuestos los/as adolescentes de determinados barrios de Montevideo, que por forma de ser y estar en la vía pública, pueden ser objetos de dicha práctica.

Parece que por ser rutina quedara justificada ¿Qué es rutina? ¿Cómo una situación se vuelve rutinaria? La rutina nos vuelve al rito, una práctica que perdió su condición de artificio, que parece algo divino, definido por un poder superior (Agamben, 2005).

Por ser rutina (repetición) parece no tener lugar a cuestionamientos, no es interpelada y, lo más importante, no son visibilizados los efectos que producen en la construcción de alteridad, de dominación y subjetivación (Fassin 2016).

Por lo que fuimos viendo a partir de los relatos, nuestros y de ellos/as, los “procedimientos de rutina” aparecen relacionados tanto a los pedidos de identificación como a los patrullajes.

En lo que vamos viendo en este proceso de deconstrucción los encuentros parecen perpetuar relaciones de poder, adolescente-adulto, rastrillo-policía, adolescente-barrio, una forma de estar en el barrio, frente a otras tantas miradas que ven el espectáculo: la imagen de un (y muy pocas veces una) adolescente, con las manos contra la pared mientras que un policía lo/a revisa.

Podemos ver en el pedido de identificación por “rutina” la puesta en marcha de dos momentos de estigmatización de la policía hacia los/as adolescentes. El “toque de queda” implica en primer momento la selección inicial, a quién parar y a quién no, y en segunda instancia el pedido de documentación por si están requeridos, lo que deja notar una sospecha de que podrían estarlo.

En el relato parecería que los policías justifican su accionar con la palabra “rutina”, a lo que los adolescentes responden de igual manera como “ese es tu trabajo”. Hay algo de acuerdo en cuanto a la función policial que no permite cuestionamiento alguno. El pedido del documento de identidad tiene un doble sentido: al mismo tiempo que ubica a los adolescentes dentro de la órbita de la ciudadanía, los reconoce como ciudadanos que tienen documentación que los identifica, también los ubica como ciudadanos de “segunda” porque se les pide que se identifiquen (Fassin, 2016).

¿Qué sucede si además se concreta una detención?

5.5 Se complicó: el momento de la detención

Si tuve pila, yo que se, me paraba la policía a cada rato, me revisaban y siempre que me veían sin documentos me llevaban para la comisaría y ahí yo me fugaba de la comisaría (.) me bajaban del patrullero y yo me iba corriendo y no me agarraban ni por decreto maginate. Ellos todos uniformados, con arma y todo, y me corrían no me agarraban ni (.), y yo era un pendejo, que estaba todo pelado, iba corriendo pa todos lados ((se ríe)) claro no me agarraban. (Entrevista a Raúl, Montevideo, 2017)

En la detención parece consumarse la situación social, “entre las quejas y sus imágenes ya se armó algo mayor que la anécdota, a saber, apareció una situación social, es decir, algo parecido a una sociedad” (Fernández Christlieb, s. f., p. 9), donde se produce “conocimiento sensible” (p. 186). Se constituye una imagen que tiene sus efectos frente a los que miran. Para los/las adolescentes es una preocupación lo que los del barrio puedan

decir cuando ven esa escena, la detención parece ser la confirmación y alimento del estigma independientemente de cuál sea el desenlace.

Entre el estigma que se encuentra disponible a la orden del día en la sociedad y esta escena, queda construido lo que Moras (2012) describía a partir de la metáfora del centauro: una figura mitológica signada por la irracionalidad.

A partir de esta situación social parece que las cosas se suceden sin parar una tras otra, a ritmo de desesperación. Es como si fuera un dominó, que parece imposible de parar. A ritmo de impotencia:

(...) y paró una camioneta y una señora me señaló “sos vos, sos vos, fue él”, y me llevaron a mí solo. Conmigo éramos tres. Y me llevó a mí con la camioneta, y me llevaron a la seccional y que yo había robado, que había robado y ta. Yo traté de callarme la boca y (.) pa no (.)viste que todo lo que decís después (.) Claro, callarme la boca, entré ta. Bueno, ahí, no sabía yo nada, porque yo estaba adentro y no sabía qué pasaba afuera, sabía de qué me acusaban, y yo tenía (.) tuve que declarar y dije que en ese momento estaba en un curso acá, y salí en el horario que fue el robo yo estaba en mi casa, y esa fue la coartada mía. Era difícil que me crean que estaba en mi casa, a quién tenía yo de testigo, a mi madre. Tu madre qué va a decir. Y sí, va a hablar por vos. Y ta. Y decían que había sido yo, que había sido yo, yo decía que no, no me creían ni los botones ya, por eso también hice una canción de eso. Porque ya, porque yo (.) me veían, así como estaba vestido y eso, ya decían que había sido yo, y me decían los mismos botones me decían “es mejor que confesés, bachín”, me decían, “es mejor que confesés, si fuiste vos, decí”. Y decían “Pah, estás en el horno, qué cagada te mandaste”, me decía, y yo les decía “si yo no fui”, después me callé la boca porque sabía que me lo estaban diciendo para yo diga algo. (Entrevista a Franco, Montevideo, 2016)

Vemos la fuerza de esta figura construida del centauro (Morás, 2012), que a partir de lo estético “es como si uno se convirtiera en lo que ve, oye y hace, como si pasara a formar parte de esos arreglos, como sucede en los juegos y en los deportes, ya sea que uno los ejecute o los presencie (...)” (Fernández Christlieb, s. f., p. 10).

Es interesante ver, al igual que en el ejemplo de Jayson y Brando, cómo los/as adolescentes empiezan a aprender cómo comportarse frente a la fuerza policial, con qué vocabulario dirigirse, qué decir y qué no y en qué momento. De alguna manera surge un aprendizaje que va más allá de la situación social específica, pero no solo eso,

Esta experiencia no es por cierto exclusivamente intelectual. Se inscribe en los cuerpos de los adolescentes de dos maneras distintas y complementarias. Por un lado los jóvenes comprenden lo que encarnan ante los ojos de la sociedad (“miren lo que son”, se les dice) Por otro, incorporan esta representación que se les da de ellos mismos (¡Conviértanse en lo que son!, les ordenan) Esta parte del juego del cuerpo-encarnación e incorporación- escapa en parte de la conciencia. (Fassin, 2016, p. 34)

Como plantea Preciado (2014) el efecto de las ficciones políticas es tal que se terminan inscribiendo en el cuerpo y toman la forma de la subjetividad. Raúl lo cuenta con

mucha claridad, su rostro ha cambiado de forma, toma lo que la mirada de los otros (en este caso los policías que lo detienen una y otra vez) le muestran, y lo hace propio:

E: ¿Y por qué crees que te detenían?

R: Porque me veían la cara la forma de rastrillo que tenía.

E: Pero nunca estuviste internado mucho tiempo.

R: No, estuve de chico cuando yo dije que quería internarme que fue voluntad propia, un hogar de INAU un hogar de puertas abiertas así.

E: Claro nunca te llevaron a la tranca.

R: No, no. Eran todos yo que se entradas ahí a la comisaria, yo que se marca.

E: ¿Marca?

R: Si marca, así le dicen, a mí me dijeron que son marcas policiales que te quedan. (Entrevista a Raúl, Montevideo, 2017)

Quizá esta vez, Raúl no quedó privado de su libertad, suponemos porque no se le probó ninguna infracción a la ley. Sin embargo, se lleva algo inscripto en el cuerpo: sentir que su cara tiene forma de “rastrillo”, del que roba en la cortita, de garrón, y que quizá funcione como “marca” en su cuerpo de esas que se llevan siempre con uno/a. Este es el efecto político de la detención “que no queda visible, solo se hace presente el sentido legal del procedimiento policial de hacer valer la ley” (Fassin, 2016, p. 33).

El accionar policial contribuye, de esta manera, a construir alteridad²⁰; a mantener determinado orden social, mostrando quienes están en qué lugar, lugares estáticos que se perpetúan una y otra vez a partir de la repetición propia de la “rutina” y de la cajaneigrización de la situación social de detención.

5.6 In-conformidades

E: ¿Y después qué pasó con eso? Te llevaron a...

M: ¡No! Me judearon. Me preguntaron si tenía entradas a la comisaría, le dije que sí, pero por nada. Me preguntaron si trabajaba (.) un viaje de cosas. Y se quemaron porque yo le dije que me partieron el pedal y (.) porque me tiraron la bici (.) y me querían sacar la bici porque dicen que es cara. “Y qué —le digo— ¿no la puedo tener? La compré. Y —le digo— me partieron el pedal encima”. Y sabés qué (.) me agarraron de nuevo. Y cuando me dejaron ir le miré la matrícula. Pero no los iba a denunciar (.) yo qué sé. (Entrevista a Martín, Montevideo, 2016)

Los policías introducen directamente, ya sin vueltas, los elementos que componen el estigma juventud-exclusión y delito (Tonkonoff, 2007). Martín siente que cuestionan que él pueda comprarse esa bicicleta y que, por lo tanto, es sospechoso de haberla robado. Doble humillación: no solo no podés acceder a determinados bienes materiales, sino que, sos capaz de robar para lograrlo.

²⁰ Entendemos aquí la alteridad como lo plantea Eira (2005) “una identificación del otro como el Otro; remoto, exótico, incomparable, incomprensible, tal vez sin sentido para el Nosotros. Implica un plano de extranjería tan lejano que su propia lejanía trasciende el plano de la diferencia” (p.37).

De alguna manera a Martín la situación le genera malestar que no puede tolerar y se queja, la rutina no es rutina para él, la interroga, sabe que hay algo más en todo esto que se invisibiliza, que es producto de un proceso de masificación del que no quiere formar parte:

M: Ahora está lleno de pollitos,

E: ¿Está lleno?

M: Ta lleno, por todos lados. Yo salgo en la moto. Me ven que salgo en la moto todos los días de casa y me paran igual.

E: Ah, ¿te paran?

M: Sí, supuestamente por rutina. Le digo “pero qué rutina si me ves que estoy saliendo de mi casa, me parás todos los días. De última está bien, yo qué sé, por eso te digo, yo ya no (.) no estoy en contra de los chorros ni estoy en contra de los pollitos. Yo hago la mía ahora.

E: Y ¿por qué crees que te paran? ¿Cómo crees que ellos te ven? ¿Qué es lo que buscan con eso?

M: Tener un rastrillo más. Es lo que te dicen ellos. Ellos mismos te lo dicen. Y ellos mismos te judean. Hace poco me me paró una camioneta de las grandes y me insultaron y yo iba quemado y los insulté y frenaron. Sabés qué, me torcieron pa’ todos lados, me querían llevar la bici, todo. Lo que pasa es que se creen, no sé, porque tienen la placa. Yo iba andando y pararon la camioneta, me encerraron y ta, me dice “qué sos, ¿estúpido vos?” “El estúpido sos vos, que me venís a insultar, yo ni te conozco”, dice “Ah, sí”. Se bajó, sabés qué (.)tas loco. Ya ni te preguntan si sos menor o mayor.

E: ¿Qué pasó ahí, después de eso?

M: Y me seguían porfiando, y le digo “pégame, si querés”, le digo. “Pero qué te pensás, te digo que ando trabajando y me vas a tratar como un ladrón”. Y me pateaba las piernas para abirme. Le digo “¿qué te pensás, que soy latero yo, para que me abras las piernas?” Más se quemaba. Pero ta, ni me estreso. (Entrevista a Martín, Montevideo, 2016)

Vuelve aparecer en las narraciones un aumento de la presencia policial en el barrio. Para estos/as adolescentes las rutinas policiales buscan “rastrillos” que, como veremos en el siguiente capítulo, después del latero son los que estarían en lo más bajo de la jerarquía social que comparten los/as adolescentes. De alguna forma es una manera de descalificar el trabajo de la policía que van a lo “chiquito”. Pero también da cuenta de cuán humillados y desvalorizados se sienten en los pedidos de identificación. La imagen del rastrillo vuelve a estar presente como aquello de lo que son señalados, que implica una vergüenza para ellos.

Saben por experiencia propia cuan desigual es la relación de fuerzas (cualquier desliz da lugar a un arresto inmediato, que en general implica coerción física, es decir ser reducido y esposado) y la relación de derecho (la calificación de desacato, a lo que eventualmente puede sumarse la desobediencia a la autoridad, pesa más para la justicia que la invocación del maltrato soportado, sobre el que los policías siempre alegan-cuando queda algún rastro- que intervinieron en respuesta a la resistencia del acusado). (Fassin, 2016, p. 122)

Ante la degradación y la posibilidad de detención Martín apela al trabajo como forma de mostrar que su ingreso es legítimo, que no tendría necesidad de robar, pero también para quedar simbólicamente ubicado en otro lugar, el de buen hombre de trabajo. En una

acción desesperada para que los/as respeten, ellos/as saben qué es lo que esperarían el otro de ellos, lo que podría ubicarlos en un lugar diferente. Julia también hace lo mismo para no permitir que la cadena de los prejuicios que una joven-desempleada-vagancia- delito la lleve a pasar una noche en la comisaría:

J: En el programa, claro, estaba trabajando, por eso te estoy diciendo, estaba trabajando ahí y ta. Igual me salvó que estaba trabajando y eso, si no sabes qué (.)

E: ¿Dijiste eso? ¿Que estabas trabajando?

J: Claro, claro.

E: ¿Y por qué decís que te salvó?

J: Claro, yo qué sé. ¿Cómo que me salvó? Claro, me salvó que estábamos (.) corte que trabajando, que trabajábamos todos y estudiaban los gurises y todo. (Entrevista a Julia, Montevideo, 2016)

Pero no recurrirían a eso si no sintieran que de eso se trata, del lugar simbólico y social que representan para la policía. Hay un valor moral que lo ponen a jugar para lograr salir lo mejor posible de la situación. Como veremos en el siguiente capítulo, en las entrevistas a la hora de preguntar sobre los deseos de los/as entrevistadas la posibilidad de acceso a un trabajo es a lo que primero hacen referencia, ellos desean trabajar, se imaginan como adultos trabajadores, y sus proyectos giran en función de ello. Ellos/as también comparten el valor del trabajo.

Siguiendo las ideas de Fassin (2016) podríamos pensar el accionar policial como un fin en sí mismo que encarna la ley y el orden. Uno de los adolescentes, que recientemente se ha incorporado al cuerpo militar, se pregunta quién es la ley:

Cuenta que días antes pasó por la calle frente a un policía que estaba junto a una “uniformada mujer”, el policía lo saludó y él, como no escuchó, no lo hizo. El policía lo quiso parar, le pidió los documentos “solo porque no lo quise saludar, pero no seas atrevido ¿qué, me viste cara de rastrillo a mí?” el policía le vuelve a exigir los documentos y él le pide los suyos. “El civil también le puede pedir los documentos al policía, ustedes también pueden pedirle los documentos primero, porque vos sino cómo sabes que es policía, es una regla del Estado” El policía le dice “no acá el que pone la ley soy yo” “ah ¿vos pones la ley? ¿Vos querés que te diga lo que es la ley?, le digo, a que si yo te empiezo a decir qué es la ley sé más que vos. Agarra y me dice vos quién sos, qué te importa yo quien soy, vos dame tus documentos y yo te digo quien soy” El policía le muestra sus documentos (lo cuenta como con extrañeza) “ah sos policía le digo, pensé que tenías uniforme noma porque andabas bollando por ahí, yo como sé que sos policía. Sos cabecita eh, me dice, de dónde sos. Pará que te muestro los documentos, carnet de militar. Ah sos militar, discúlpame. No discúlpame no”. (Diario de campo, 13/3/17)

Parece que lo que motiva la situación de pedido de identificación es que no saludó a los policías. En este caso tampoco hay una infracción ni algún indicio de un delito. Solo podría verse una no respuesta frente a una convención social que cobra otro sentido cuando el que está en el otro extremo es un policía. “(...) la ley viene después del orden, en el sentido que recurrir a la primera sirve para justificar la interpretación de la segunda” (Fassin,

2016, p. 104). Recordemos por un momento lo que nos dice Agamben (2010) sobre la importancia de la moral como fuerza de ley sin ley, aquí hay otro ejemplo.

“No me mire” he escuchado que los policías le dicen a los/as adolescentes en estas situaciones” (Nota de campo. 12/9/2017). Los /as adolescentes desafían los buenos modales, no bajan la mirada, ni se callan cuando es un adulto el que habla. La policía los/as pone a prueba, cuando los desafían, hacen que esto salga a la luz para reprimir y dar un escarmiento.

La presencia de la policía también opera como otro que mira la situación, al parecer no interviene, pero ¿qué rol ocupa su presencia? El intercambio entre este adolescente y el policía parece una batalla, una batalla por quién sabe más de ley, una competencia de los tantos en los que deben participar cada uno en su vida cotidiana: una competencia donde, como veremos más adelante, está en juego la masculinidad.

5.7 El castigo en forma de humillación

En las entrevistas aparecieron narraciones de violencia física a los/as adolescentes: *“Te pegan feo. Te agarran con las cachiporras y te pegan mal, toda la boca partida”* (Entrevista a Franco, Montevideo, 2016).

Sí, no. Ahí te matan a palos. Tas loco. Sí, imagínate que tuvo que ir al médico porque tenía salpicones de sangre y todo por todos lados. No sé por adonde, en el estómago, algo sí, mi hermana, viste. Te digo (.), el palo que nos habían dado ahí, te picaban, aparte te tenían así, las manos así, te daban piñes por todos lados, así “bloom, bloom”, tas loco. Nunca más, dije, firme, tremendo palo. (Entrevista a Julia, Montevideo, 2016)

La violencia física puede ser más percibida y, por lo tanto, más reconocida como una situación de abuso hacia los/as adolescentes. Podríamos pensar que estas situaciones son las que tendrían el componente más inmoral de los procedimientos (Fassin, 2016).

Sin embargo, como pudimos ver en los relatos de los/as adolescentes abundan ejemplos en que son violentados/as por la policía en forma de insultos, discriminaciones raciales, de género *“negra sucia”* y de clase social *“rastrillo”*, y de explicitación de la pobreza de los/as adolescentes en cuanto a la imposibilidad en el acceso a bienes materiales. Al parecer la humillación forma parte de los encuentros adolescentes-policía. Los ejemplos, en estos relatos, son mayores en número que los que dan cuenta de situaciones de violencia física pero también suelen ser más invisibilizados.

A decir de Kessler & Dimarco (2013) las situaciones de microviolencia, “una forma de violencia cotidiana, permanente, basada fundamentalmente en la humillación, la discriminación y el hostigamiento” (p.235), se han hecho más frecuentes en estos tiempos.

Quizá la tolerancia de los/as adolescentes al maltrato policial se ha intensificado como veremos en el siguiente capítulo.

El castigo propiciado se inscribe en el ámbito moral (Fassin, 2016). La policía siente que está del lado del bien de la ilegalidad, pero también de las convenciones sociales y, por lo tanto, le es legítimo responder con un correctivo moral.

La situación de detención que se sabe de antemano que no va a generar consecuencias penales porque no hay pruebas que incriminen al adolescente, ¿qué sentido tiene? ¿Cuál es la racionalidad (Castro Gómez, 2015) de estas prácticas?

El procedimiento policial, la situación social de la detención, las miradas de los que observan el espectáculo, la utilización de esposas, el tirar contra el piso a los/as adolescentes para inmovilizarlos, las horas que los adolescentes tienen que pasar en la comisaría, que no les devuelvan sus cosas una vez que son entregados a sus responsables, dan cuenta de “una justicia por mano propia” que hacen las policías.

A simple vista parecería que la función de la policía como figura de autoridad sería la de prevenir, controlar el orden público y reprimir disturbios. Sin embargo, como vemos, esta mirada del ejercicio de poder como prohibición y castigo ante la realización de lo prohibido nos resulta insuficiente. La tarea de prevención del delito parece más bien una forma de provocación y de “poner en evidencia la asimetría de poder” (Kessler & Dimarco, 2013, p. 235), pero también de construir y mantener el orden social.

¿Cuáles son estos valores y afectos que pone en juego la policía? Fassin (2016) plantea que hay dos líneas que entran en tensión en la economía moral de la policía. Por un lado, un principio de justicia que se compone del entramado de sentidos disponibles en la sociedad sobre los delincuentes y el delito, que consiente el maltrato de los individuos considerados culpables. Por otro lado, una lógica del resentimiento por la ingratitud de la población y la ineficacia de los jueces. Esto es ante un poder judicial que, desde su punto de vista, no castiga, y hace necesario un castigo a los/as adolescentes mediante las prácticas que mencionamos líneas arriba.

En los ejemplos vimos que los/as adolescentes también intercambian valores y sentidos en estos encuentros y desarrollan diferentes estrategias frente a la estigmatización. Dedicemos ahora un apartado-puente para ver el intercambio de respeto y masculinidades que aparece con mucha fuerza en los encuentros policía-adolescente y los efectos en la vida cotidiana de los/as participantes.

5.8 Las marcas se van el respeto queda²¹

Como vimos, Fassin (2016) a partir de la etnografía realizada a la fuerza policial plantea que la función de la policía va más allá de procurar el orden público. La presencia en los barrios asegura la reproducción de determinado orden social, mostrar quién está en qué lugar: “Ellos son la ley, representan el orden; encarnan la ley y el orden” (p. 103). En este sentido Connel (1995) habla de la autoridad como la marca exitosa de la hegemonía y el despliegue militar como un “despliegue corporativo bastante convincente de masculinidad” (p. 12). Los policías son en su mayoría varones, usan la fuerza, tienen armas y autoridad, pueden hacer uso de su poder en nombre de la ley.

Los encuentros con la policía que los/as adolescentes relatan dan cuenta del uso de la violencia física y simbólica hacia ellos/as: golpes, cacheos, miradas, discriminación, destrato, hostigamiento y humillación.

El aprendizaje de la masculinidad está lleno de ritos, y uno de los más crueles es la violencia física contra el niño, usada “para enseñarle a que sea hombre”. En nombre de este mandato, miles de niños son sometidos a grandes humillaciones y dolores. (Batres, 1999, p. 12)

Los actos de violencia “son una especie de expresión ritual de las relaciones de poder: dominante-dominado, poderoso-impotente, activo/pasivo, masculino/femenino” (Kaufman, Horowitz, & Femenina, 1989, pp. 19-20) y son frecuentemente el indicador de virilidad. Lo masculino es visto como lo más valioso, es necesario controlar al otro, en este caso visto como un adversario, y lograr su renuncia (Batres, 1999), el uso de la violencia cobra sentido.

A partir de los aportes de Kimmel (1997) podríamos pensar los sentidos producidos entorno a los adolescentes detenidos orientados a lo hipermasculino, por medio de los cuales los adolescentes “son castrados” inhabilitando simbólicamente su acceso a la masculinidad hegemónica. Los hombres civilizados, en este caso, aquellos que tienen funciones de mantener el orden público (y social), son los encargados de civilizar, mediante la violencia, a los menores. Los actos de abuso por parte de la policía quedan justificados por la representación que tienen del orden social.

A partir de estos órdenes sociales y jerarquías de masculinidades los/as adolescentes resignifican el mundo, buscan y crean nuevos sentidos y estrategias de resistencia, recorren caminos ya instituidos y practican nuevas formas de estar en el mundo (Bonder, 1998).

²¹ Grafiti que se encuentra en uno de los barrios donde se realizaron las entrevistas a los/as participantes de la investigación. La RAE (2017) define los grafitis como “Firma, texto o composición pictórica realizados generalmente sin autorización en lugares públicos, sobre una pared u otra superficie resistente” (RAE, 2017). Su carácter expresivo, capaz de perdurar y con un matiz de transgresión, hace que sea una actividad realizada por jóvenes que dan cuenta de formas de sentirse a sí mismos y al mundo.

Estos encuentros con la policía parecen ser para los adolescentes una de las escenas cotidianas en las que se ve cuestionado su prestigio y poder. A partir de ahí circularán por otros espacios en búsqueda de recuperarlos a través de “(...) la violencia expresiva en las relaciones intersubjetivas para la obtención de prestigio y respeto” (Rodríguez Alzueta et al., 2016, p. 246).

Pensar en la noción de “respeto” nos permite abrir un campo de visibilidad sobre cómo los/as adolescentes participantes de la investigación se en-generan (Bonder, 1998) en procesos singulares: cómo se sienten, cómo se piensan y cómo ven a los otros a partir los sentidos disponibles culturalmente en torno a la masculinidad hegemónica.

El “respeto” aparece constantemente en las entrevistas como condición importante que regula cómo se sienten, las relaciones con los otros, con el barrio y con la policía. La búsqueda de respeto parece habilitar el uso de la violencia hacia los otros. La violencia y el respeto parecen ritualizados, hay códigos dentro y fuera del barrio, que representan el capital moral que define jerarquías dentro del barrio y de grupos de adolescentes y que permite negociar masculinidades (Rodríguez Alzueta et al., 2016, p. 252).

F: (...) era así. Hoy en día no. No me importa, ya como no ando igual en esas cosas. Aunque ta, he tenido algunos cruces porque a veces es necesario, acá en estos barrios, hacerte respetar, sí o sí. Porque ta, ya cuando te quieren agarrar de punto tenés que defenderte. Y ta, y es así. Porque no te digo que algunos gurises están con esa cabeza, de pelear y esto, lo otro. Y te empiezan a querer descansar porque vos estás más tranquilo. No estás en la esquina ni eso ni lo otro, y ta, y (...) como que te pulsean, te buscan. Y ta, y uno reacciona, también. Pero pocas veces me pasa.

E: ¿Y por qué pensás que hacen eso?

F: Y sí, porque ellos tienen otra cabeza. Yo los entiendo, porque yo tenía esa cabeza antes, y el que no andaba conmigo en la esquina fumando o algo, era un pancho, como se le dice acá, un gil, entendés, era un gil. Y (...) descansando porque es gil, porque no anda robando, no anda esto o lo otro. Y ta, y hoy en día yo estoy tranquilo y todo y te quieren descansar algunos. Aunque igual ya me conocen bastante, ya me conocen que yo también anduve en esa y ahora ando en otra cosa. Y ta, me llevo bien, pero los cruces son puntuales, yo qué sé. Alguna discusión o algo y ahí sí. Porque saben (...) si fuese que yo nunca estuve con ellos sí. Porque a lo que entendés, si no hubiese estado nunca con ellos te tratan como un gil. Pero a lo que vos ya estuviste, entendés, en eso, como que te respetan más por eso. Es así, sí.

(Entrevista a Franco, Montevideo, 2016)

Lograr un status en la jerarquía de masculinidades implica, como mencionamos anteriormente, la obtención de ciertos prestigios tanto en relación a otros hombres y a mujeres, en el barrio y fuera de él.

La importancia de la mirada entre pares y entre adolescentes y policías aparece como un elemento central de los conflictos y las violencias: el que puede mirar tiene estatus y pone en tela de juicio el del otro que tendrá que hacer algo para recuperarlo. Dentro de las estrategias posibles la violencia física es por excelencia la manera válida para recuperar el prestigio.

Las situaciones de detención o de pedido de identificación muchas veces tienen su origen en un intercambio de miradas entre los/as adolescentes y los policías, situación cada vez más frecuente al aumentar la presencia policial en los barrios. Las miradas de los adolescentes parecen (y quizá busquen) mostrar a la policía que pueden cuestionar su lugar de poder y que, a su vez, ellos están dispuestos a enfrentarse para mostrar su valentía. La consecuencia es un intento por demostrar lo contrario frente al público que observa, mostrar que se es del todo hombre a través de negar la virilidad de otros hombres (Kimmel, 1997). “Se le afirma que es el líder por derecho, el jefe, el más macho. En este devenir de mandatos, la conciencia de la superioridad compensa el dolor” (Batres, 1999, p. 11).

Sin embargo, de nuevo para muchos hombres, la única emoción que goza de alguna validación es la ira. El resultado es que una gama de emociones es canalizada en la ira. Aunque tal canalización no es exclusiva de los hombres (ni es el caso para todos los hombres), en algunos no son inusuales las respuestas violentas ante el temor y el sufrimiento, ante la inseguridad y el dolor, ante el rechazo y el menosprecio. (Kaufman, 1999, p. 8)

La conjunción varón y arma nos remite a la masculinidad hegemónica, al poder, la fuerza, la dominación (Tenenbaum, 2015). El asumir riesgos constantemente mostrando la valentía, ese es el mayor cometido de las peleas, mostrar que se está dispuesto a correr riesgos y que no hay miedo, ni preocupación por el dolor, todo ello asociado a lo femenino. No hay lugar para el dolor, “la posesión de armas, la comisión de ilegalismos, el paso por circuitos de internación o encierro y la adopción de prácticas violentas, pueden aparecer como recursos legitimados y valorados positivamente para ganarse respeto y construir formas de identificación” (Rodríguez Alzueta et al., 2016, p. 258).

Los relatos de las adolescentes sobre las detenciones muestran algunas características que no aparecen en los relatos de los varones, los policías recurren a aspectos vinculados a la sexualidad y al cuerpo (como objeto), a la pobreza (“sucias”) y a la raza (“negras”) para humillar y mostrar su poder. Esto muestra que recaen sobre ellas no solo el estigma joven-pobre-delincuente sino además estigmas asociados a valores morales de género y a la inferioridad y subordinación de la mujer. Los procesos de estigmatización de las adolescentes, la violencia simbólica y física que se inscribe en sus cuerpos garantiza la opresión que es construida y validada por el conjunto de la sociedad.

Las niñas actuales, de cualquier condición social, son tributarias de un proceso histórico de fragilización de la subjetividad femenina (...) Para las niñas pobres, condiciones máximas de explotación laboral y desprotección sexual hacen lo necesario para una circulación desamparada en el espacio social. (Fernández, 1994, p. 36)

(...) pasó un patrullero y nos empezó a gritar corte a cargar decía ah divina no sé qué, pasan los números, vamos a comer eso antes de que se lo coman los gusanos empezaron a decirnos, fa ahí empezamos nosotras, los relajamos todos, y ahí frenaron y nos, corte que se bajaron ahí me agarraron me dieron contra el patrullero, me

agarraban de los pelos me levantaban en el aire, así todo y ta las otras salieron corriendo. (Entrevista a Martina, Montevideo, 2017)

Martina se queja de que los policías no cumplen con la tarea que deberían de cumplir, la violencia de género parece quedar invisibilizada por su presencia permanente en el campo social:

Y aparte si son policías digo yo que hacen mal queda feo ellos están para cuidar no para cargarse a las gurisas porque a cualquiera todos los días cuando cruzábamos la calle o por ejemplo pasaba un auto de policía y nos cargaba. (Entrevista a Martina, Montevideo, 2016)

A partir de la incorporación del género como categoría de análisis, se puede visualizar cómo en los encuentros entre la policía y los/as adolescentes se reproducen los roles tradicionales de género, a través de discursos, normas y símbolos relacionados a la diferenciación entre sexos, en un entramado con los procesos de criminalización secundaria y de sobre estigmatización (Rodríguez Alzueta et al., 2016).

Se hace visible la importancia de las instituciones en la construcción y reproducción de los sentidos en torno a la relación entre masculinidad y feminidad. Cómo a partir de ahí organizan la vida social, por medio de sus representaciones se controla y diferencia quiénes tienen acceso a determinados recursos simbólicos y materiales y quiénes no (Scott, 1986).

_CAPITULO 6. ADOLESCENTES: poniéndose la camiseta y sosteniendo la bandera

Creo que los adolescentes tienen mucho para decirnos, no solo de nosotros mismos, sino también del mundo que hemos hecho para ellos.
(Verísimo, 2006, p. 38)

¿Qué me mira?, parece que le gusto al señor!” comenta un adolescente en el ómnibus. El hombre no lo estaba mirando. ¿De qué se trata todo esto? ¿De mostrar algo? Prejuicios, miradas que desencadenan momentos de tensión y hasta una que otra pelea que empieza así. Pasiones, amores y odios de un tránsito por la adolescencia. Solo que a ellos/as a veces les puede costar la vida. Diario de campo (4/5/2016)

La noción de economía moral (Fassin, 2010b) nos ha permitido pensar en términos relacionales los encuentros entre policía-adolescente. En el presente capítulo nos preguntamos: ¿cuáles son los valores y los afectos de los/as adolescentes que participan de la investigación? (Fassin, 2016) ¿cuáles son sus estrategias para hacer frente al olfato social y a la sobre-estigmatización de la policía? Ensayaremos algunas hipótesis que nos permitirán un acercamiento a la cultura²² de la dureza (Rodríguez Alzueta et al., 2016), al entendimiento de lo que hacen y dicen estos/as adolescentes. Intentaremos hacer un puente entre estos dos aspectos que nos permitan des-desconocer.

El concepto de estrategias de contraestigmatización (Rodríguez Alzueta et al., 2016) habla de que hay algo que surge a partir de otra cosa, en oposición, pero que solo es posible a partir de la existencia del primero. A partir de las situaciones que se les presentan ¿cómo resuelven las situaciones de su vida estos adolescentes? ¿los estigmas son vividos como problemas? Empezaremos por este punto.

6.1 ¿Qué sentidos le dan los/as adolescentes a los estigmas que recaen sobre ellos/as?

En el capítulo anterior pudimos ver cómo los adolescentes decían que los policías buscaban un “*rastrillo más*” y lo que implicaba para ellos. Ahora veremos qué dicen en referencia al doble estigma negativo, que asocia juventud-exclusión y delito (Tonkonoff, 2007) en otros escenarios de su cotidianidad.

²² Cuando nos referimos a “cultura” tenemos en cuenta lo que plantea Guattari (2006) en cuanto a la utilización de palabras-trampa (p.29), como un término implica una mirada reaccionaria que despolitiza la problemática (Guattari & Rolnik, 2006). Sin embargo, el término “cultura de la dureza” nos parece justamente representativo de la mirada más reaccionaria sobre estos/as adolescentes y de los sentidos disponibles en la sociedad para pensar lo que hacen y dicen.

Identificamos tres posturas en las narraciones: aquellos/as adolescentes que muestran su reconocimiento y cuestionamiento al estigma, quienes los reproducen dentro del barrio y los/as que lo niegan. Veamos primero algunos ejemplos de cada uno, para luego detenernos en los estigmas y jerarquías morales dentro de sus barrios.

Reconocimiento y cuestionamiento del estigma. Jayson y Brando relatan una situación donde identifican que los otros tienen miedo de que les roben. Veamos que sucede cuando se acercan a un quiosco a pedir algo:

B: Estábamos por el barrio de los judíos y le pedimos un papel a un señor (...) yo fui y le dije, “¿no me das un papel? Para guardar un faso”. Y me dice “pah”. Se ve que estaba contando la plata, y agarra y me dice: “sí, pará, pará”. Nos da un papel. Tenía un currículum así, de una muchacha que se ve que le entregó para trabajar.

J: Para trabajar. Con foto, número de teléfono, todo. No. Yo agarré y le dije “eso queda feo”, y se fue pal fondo. Ta de menos, ¿no?

B: (.) Un currículum de esa señora. Imaginate el de uno de nosotros.

J: Uno de nosotros lo prenden fuego igual ((se ríen)).

(Entrevista a Jayson y Brando, Montevideo, 2016)

Por un lado, ellos interpretan que el hombre del comercio trata de salir rápido de la situación como si estuviera “contando plata”, como si la situación lo pusiera incómodo.

Por otro lado, relatan con indignación que el hombre les diera un currículum de una mujer, piensan que no es correcto. Los dos han buscado trabajo durante meses, entregando currículum en muchos lugares y no han recibido respuesta.

Por último, ellos identifican que están en una situación de desventaja a la hora de presentarse para un trabajo en relación a otras personas.

Franco nos habla a través de la música de la estigmatización territorial (Isla & Míguez, 2003). En la canción parecería haber un adentro y un afuera del barrio. Franco intenta decir que no todo está tan mal en una estrategia de desafiar el estigma (Kessler & Dimarco, 2013) y de mostrar cuán juzgado se siente por los de afuera. Sin embargo, al hacerlo también divide entre afuera y adentro, buenos y malos, dentro del barrio:

*(...) Pa, dicen por ahí, la gente de afuera
seguramente si mucho nosotros estamos*

*pero yo pregunto, ustedes también, están listos para ese cambio aceptar
romper con sus prejuicios dejarnos de juzgar.*

No solo resaltar lo malo y por eso hacernos a todos pagar,

date una vuelta por mi barrio si querés te puedo acompañar,

*lleva tu ojo más crítico y en tu mente la más sincera balanza pesa lo bueno y lo malo
y decime qué pesa más.*

Tu impresión ya cambiara ya-ya sigamos demostrando que no todo está tan mal (...)

(Fragmento de canción de Franco, Entrevista a Franco, Montevideo, 2016)

Reproducción del estigma dentro del barrio. En las narraciones se identifican otras formas de ver y sentir el barrio, tal como lo transmiten Martina y su madre y que para ellas

representan razones para irse de ahí. En su familia tienen todas hijas mujeres, el novio de Martina y papá de su hija estuvo privado de libertad, a partir de allí surge en la familia el miedo a que otra de las hijas se involucre con jóvenes de la zona.

MM: Tenemos ganas de irnos de acá, vamos a sacar la que nos queda (...), no nos gusta el barrio.

M: Y sí, mira yo por estar en el barrio (.)

MM: En realidad a esa botija le dábamos, pero lo habido y por haber, todo, pero tuvo una mala experiencia.

M: Pero pintaba ser una cosa y resultó ser otra

MM: Tuvimos una mala experiencia y queremos sacar lo que nos queda (...)

E: Pero se refieren a

MM: Si al novio que ella se agarró y después tuvo esas cosas y es del barrio no quiero ni que esta mire a alguien del barrio

M: Si porque acá son todos así los gurises

MM: Por eso quiero irme, sacar aquella y ta tengo a la Julieta también (tengo que sacarla del barrio)

E: ¿Pero son todos así cómo decís vos?

M: Claro son todos así lo gurises como la crianza que les dan, no sé. Se creen, no se así

MM: Porque en si te voy a decir, Martina era una niña de (.) no iba al liceo porque la anotábamos y no iba al [liceo]

M: [iba y dejaba a mitad de año]

MM: (no se entiende) adentro de casa y después ta con su prima empezó a salir miraron un chico que no tenía que mirar y ta esa fue [la vida que llevó]

M: [y ta la quedamos] la quedé ((se ríe))

MM: De irlo a ver allá adentro, que para mí era una vergüenza fatal, igual le dábamos la plata para el boleto, andaba, para no darle marcha atrás le dábamos

M: Pero yo ya estaba con el antes de que el cayó

MM: Si, ella ya estaba con él, pero yo quiero sacar a aquella y vender la casa en un futuro (...) (Entrevista a Martina, Montevideo, 2016).

Aquí podemos ver ya cómo “(...) el estigma opera dentro de relaciones de poder y dominación, uno de sus efectos es que los estigmatizados no sólo conocen los estereotipos que circulan sobre ellos, sino que además pueden llegar a participar de los mismos” (Kessler & Dimarco, 2013, p. 229). Los estigmas gestionan las relaciones a la interna de los barrios.

La experiencia de Martina con uno de los adolescentes y el sufrimiento de un vínculo que no prosperó, deriva en una generalización e indiferenciación. Para ellas todos los varones del barrio son iguales y hay que cuidarse de ellos.

Lo mismo aparece en Raúl en cuanto al trabajo de la policía: “Ellos cuidan sus vidas, cuidan su culo. Y más ahora con todo lo que hay ahora cualquier pendejo, viene y te caga a puñaladas y te mata ¿eh? y así yo ta, entiendo, por un lado.” (Entrevista a Raúl, Montevideo, 2017).

Vemos una sobredimensión del problema, la construcción de un mito, que no es cuestionado y resulta en un problema mal planteado que parece sin solución.

Negación del estigma. En otros relatos como el de Martín, no aparece ninguna referencia a los procesos de estigmatización. Si bien menciona situaciones de violencia, no las relaciona con estigmas. Se trata de un discurso normalizador (Kessler & Dimarco, 2013) que desconoce estos procesos, pero permite identificarlos en el discurso:

No sé, yo qué sé cómo es el barrio. Es como todos los barrios. Es como Pocitos, es como La Teja, es como Malvín Norte. Es como todos los barrios. Hay rastrillos, hay quemadores, hay trabajadores, hay lateros. Yo siento que todos los barrios son iguales. Algunos, yo qué sé, capaz que se hacen más [...] que otros. Pero para mí hay todo lo mismo en todos lados. En donde vayas va a haber lo mismo. Lateros hay por todos lados. Rastrillos también. Pero ta. Para mí son todos los barrios iguales. (Entrevista a Martín, Montevideo, 2016)

Jerarquías morales. Hay algo que llama la atención en el relato de Martín (como en otras narraciones) que podríamos llamar jerarquías morales: la existencia de grupos de personas a la interna de los barrios, quienes merecen mayor o menor respeto, en función de poseer algún estigma. Los pasteros y los rastrillos se encuentran en lo más bajo de la jerarquía social de los barrios, son los más discriminados.

Uno de los adolescentes nos cuenta que de niño fue “pastoso y rastrillo” veamos cómo ve ahora lo que vivió:

Después yo al otro día vine y le pedí disculpas. En qué cabeza tiene que un rastrillo te venga a pedir disculpas. ¿Entendés? Me metí pa adentro del almacén a pedirle disculpas a la señora, con qué cara le iba a pedir disculpas, y la señora cerró una reja ahí que tenía afuera con el esposo y me llamaron a la policía. E: ¿Pero te escucho en ese momento? Claro me escucho sí, pero no me creía si yo era tremendo pastoso, y ahí me llamo a la policía me mando a la policía y ahí me llevaron.

El rastrillo, aquel que roba en su barrio, es opuesto al chorro, que es quien le roba a los que tienen plata (Sosa, 2007). Desde la mirada de él, un rastrillo no puede pedir disculpas, su moralidad ni siquiera respeta a la gente del barrio.

Pero aún hay una clase de personas sobre las que recae un estigma mayor, toda la moralidad del barrio es depositada en los pasteros. El consumo de pasta base es de las peores cosas que puede hacer un adolescente. Para ellos, no hay comprensión ni solidaridad. La dimensión de la necesidad de la sustancia, la situación de pobreza o violencia que puede llevar al consumo no es tenida en cuenta, ellos son responsables de lo que les pasa. No merecen el menor respeto y a veces son objeto de agresiones verbales y físicas por parte de otros adolescentes.

Como mencionamos anteriormente, en la zona donde viven la mayoría de los/as adolescentes que participaron de la investigación hay una avenida muy transitada que tiene un asentamiento a cada lado. Entre los dos lados se comparten historias, amistades, familias, parejas y también rivalidades. Uno de los adolescentes contaba que se mudó de un

lado al otro y no pudo conservar los vínculos del lugar donde vivía antes por vivir en el asentamiento de en frente.

En el barrio también hay otro asentamiento con el que sucede lo mismo, amistades y enemistades. Entre medio, una cooperativa de viviendas:

Hay una plaza llamada “de la convivencia”, está vacía. A pesar de que hay juegos y una pista de skate, no hay niños ni adolescentes jugando. Allí convergen dos asentamientos y una cooperativa de viviendas. Casas de chapa, mucha basura y perros en la vuelta. Algo sucede allí, la gente no la utiliza. Los juegos de niños tienen una reja alrededor y hay una garita con guardias de seguridad. Se ven adolescentes, pero en la entrada de los asentamientos o dentro de la cooperativa. La cooperativa tiene sus propios guardias de seguridad. Estoy sentada en la plaza, pasa un adolescente y me saluda. Los guardias me miran, de forma intimidante, y no dejan de hacerlo hasta que me voy. (Diario de campo, 12/6/16)

Las diferencias entre el afuera y el adentro del asentamiento y entre personas o grupos adentro de cada barrio también promueve unidades, permite una “afirmación identitaria” (Kessler & Dimarco, 2013, p. 229): “(...) los barrios te representan (...) no, no te representan, pero entre nosotros hay rivalidades entre barrio y barrio. En algunos barrios, por eso, por ejemplo, los de acá no se llevan con los de allá, no entran, muy poco”. (Entrevista a Martín, Montevideo, 2016).

Ahora bien, a pesar de los grupos y los procesos de estigmatización a la interna de los barrios la mayoría de los /as adolescentes parecen sentirse cómodos en la zona en la que viven. En las entrevistas podemos percibir que conocen a personas de diferentes edades, que circulan y conocen muy bien su barrio y los alrededores.

Llama la atención la poca circulación hacia otras zonas de la capital, los únicos destinos mencionados en situaciones puntuales son la rambla, la playa, los bailes o la visita algún familiar. La mayoría del tiempo están en su barrio.

En la frontera construida entre el adentro y el afuera de estos barrios, los/as adolescentes saben de la discriminación social y policial de la que son objeto. El afuera parece ser fuente de peligros mientras el adentro, a pesar de los conflictos, es vivido como conocido y seguro. La conciencia de estigmatización del barrio y de los jóvenes en particular, amplifica la necesidad de identificación a la interna de los barrios, lo que, a su vez, exacerba la sospecha hacia ellos de los “chetos” (Kessler & Dimarco, 2013).

6.2 Sálvese quien pueda! Miradas y alteridad

*Pero la calle está para caminar, con respeto, llegas a todos lados. Haciendo la tuya ya está.
(Entrevista a Jayson y Brando, Montevideo, 2016)*

Jayson y Raúl crecieron entre la calle, algún hogar de amparo y cortas estadías en la casa de familiares. A temprana edad fueron echados de sus casas por su familia, con la que ahora tienen escaso contacto.

Mientras que los escucho, siento cómo les duele hablar de ese tema. Es el único momento en las entrevistas en que su tono de voz baja, el relato pierde el ritmo acelerado, todo se enlentece. Ya no me miran cuando hablan. (Diario de campo. 12/4/17)

Así fueron creciendo y cuidándose como pudieron. Se fueron haciendo con la mirada de otros, en la calle, que les iban mostrando que podían ser y qué no, ensayando que esperar de los demás.

Tenía 10-11 años, vivía con mi primo, osea, no vivía con mi primo, vivía, entre paréntesis, en la casa de mi primo. Yo vivía, como que me quedaba un día sí, ponele, y pasaban dos o tres días, me iba para la calle y me quedaba en la calle, me quedaba por ahí. Y después, cuando se me daba la gana me iba y me quedaba, me bañaba ((se ríe)) y después me iba de vuelta. Así todo. (Entrevista a Raúl, Montevideo, 2017)

La familia de Raúl lo echaba una y otra vez porque era un pastoso: “nos decían: bo pastosos mugrientos y nos insultaban (.). Que tu propia madre y tu padre te vean en la calle, y te miren, te corran la cara, sabés qué, está de menos” (Entrevista a Raúl, Montevideo, 2017).

Jeyson empezó a andar en la calle a los 12 años, cuando al fallecer su mamá, se fue a vivir con su padre. Este tenía reglas estrictas en la casa, temprano en la noche se cerraba la puerta y no se podía entrar. Una estrategia que parece de cuidado Jeyson lo vive como un descuido.

J: Te echa para la calle siendo tu padre igual. A las ocho, antes cuando yo era (.) Yo no hacía nada ni nada, a las ocho ya me cerraban la puerta (.)

E: ¿qué hacías vos Jeyson cuando no podías entrar ahí a tu casa?

J: Andaba por ahí

E: ¿En la vuelta?

J: Me rebuscaba

E: ¿Y eso, vos por eso decís que con tu padre todo medio mal?

B: Algunas veces nos íbamos pal baile o ¿no? [...]

J: Claro, casi todas las veces

E: ¿Se iban al baile?

B: Íbamos pal baile, íbamos a jugar unos pooles

E: Matábamos la noche

B: [...] veíamos un baile gratis y nos metíamos pa'dentro
J: ((Risas)) El que estaba entrada gratis. Ya teníamos (.) teníamos casi todos los piques ya
J: 15 años con la mentalidad de 30.
B: Ya sabemos ((risas))
E: ¿Cómo es eso?
J: Porque tenía 15 (.) sabés lo que es
E: ¿cómo grande?
J: Piola o ¿no?
B: Te manejabas, bo. La noche es larga y la vida es corta.
(Entrevista a Jeyson y Brando, Montevideo, 2016)

Los bailes y los pooles cobran otro sentido que la “joda” sirven para hacer frente a la noche cuando no hay donde dormir. Se ve la búsqueda de actividades para hacer y de lugares para protegerse de la noche.

El tiempo parece pasar más lento cuando hay que manejarse, rescatarse solo y buscar estrategias para cuidarse en una noche que se les hace larga.

Pero además ellos sienten que esta situación los hizo crecer más rápido, que tienen mentalidad que no se corresponde con su edad, de persona mayor. No vivieron un proceso de autonomía progresiva porque empezó más temprano y fue más rápido.

Jeyson aprende en la calle a mirar y a desconfiar, podemos ver cómo relaciona los estigmas, con su desconfianza hacia la gente que se cruza en el barrio. La soledad de la infancia continua en la adolescencia, sostenida por los procesos de estigmatización. La única opción sería “caminar solo” esquivando más que a la gente, a lo que la gente espera de ellos.

Cuando les pregunto cómo es su barrio, Jeyson y Brando lo describen a través de las personas que viven ahí:

J: Hay mucha gente alcahueta
B: Claro
E: Alcahueta, a ver, ¿qué querría decir “alcahueta”?
B: Alcahueta, chusma
E: ¿Chusma? ¿Que está ahí medio pendiente de la vida ahí?
J: Claro
B: Gente [...] por la calle
J: [...] Y la que te conocen desde que sos chico, así. Dicen “este es así” por más que no estés haciendo nada siempre se imaginan lo peor
B: Claro
J: Ellos que hagan la de ellos, yo hago la mía. The one. Que te conocen de chico y ya piensan que vas a hacer algo
B: Claro
J: Te ven acá nomás y ya dicen “Pah, este anda [...]”
E: ¿Qué piensan, Jeyson?
J: Que van a robar algo dicen
B: Como hace tiempo que no pasamos y después pasamos
J: ¿A dónde estabas? Qué te importa dónde estaba.
B: Quieren agarrar confianza [...]

J: Quieren agarrar parla. Quieren agarrar parla. Tipo conversar
B: Claro. Sacarte cosas
E: ¿Para sacarte información?
J: Claro (...) De en qué andás. Para agarrar data. Ahí va
E: ¿Y vos sentís eso, decís, Jayson, que te pasa?
J: Claro. Por eso los esquivo
E: Ah, ta, preferís tenerlos lejos, ahí
J: Cero confianza.
(Entrevista a Jeyson y Brando, Montevideo, 2016)

Jeyson resalta que las personas de las que habla lo conocen desde chico, lo vieron crecer. Pensamos en cuan pública se vuelve la vida privada cuando se crece en la calle.

Es interesante lo que plantean de sacar la información. Nos hace pensar en el manejo que se hace de la información de la vida de los/as niños/as y los/as adolescentes pobres. Los vecinos opinan, nosotros opinamos, son vidas puestas al servicio de la opinión, son vidas públicas. Al crecer frente a la mirada de otros, aunque quieran, no pasan desapercibidas.

Jeyson y Brando sienten que son motivo de conversación, su vida queda en manos de las habladorías del barrio y de los pronósticos nefastos que anticipan la muerte o la cárcel, como si otro destino no fuera posible. El mecanismo del chusmerío, justamente, deja por fuera al protagonista, que no puede controlar ni incidir en lo que se habla.

Los vecinos no preguntan o dicen directamente lo que piensan. Hay un engaño, algo que no es explicitado, algo oculto en las preguntas y comentarios que hacen. Es una mirada que se esconde.

6.3 La importancia de la mirada

Los/as adolescentes como tales crean “espacios de privacidad o intimidad donde las nociones de adentro y de afuera (del psiquismo) tienen otro valor que en las convenciones adultas. El modo de vestirse, de hablar, verbal y gestualmente, son pautas de esta porosidad.”(Viñar, 2013, p. 41).

Verísimo (2006) nos permite pensar cómo la construcción de la subjetividad es un proceso que lleva toda la vida, una tarea permanente. En la adolescencia esta cuestión de lo que se cobra vital importancia. Luego de la pubertad “el adolescente necesita con urgencia ser “alguien” (p. 34).

Como vimos en los procesos de estigmatización la mirada tiene un lugar central, como medio para descalificar o mostrar el miedo hacia el otro. Lo que podría dar cuenta de tres cosas. Por un lado, explicar este interés particular por ellos/as de definir quién es y quién no es el vecino y la importancia que le dan a la mirada. Por el otro, los efectos que

puede tener en ellos/as la mirada de los otros, y los discursos que promueven identidades clausuradas (Mosteiro & Tomasini, 2014) y, como veremos más adelante, “simulacros”.

Es, pues, nuestra mirada la que los constituye o los destituye, tal vez para siempre. Esto importa saberlo y tenerlo en cuenta a fin de producir, desde las distintas prácticas, respuestas otras que las tan frecuentes de la descalificación, la psiquiatrización o la penalización. (Verísimo, 2006, pp. 37-38)

¿Pero de qué se compone esa mirada de los vecinos? ¿cuáles son los sentidos de esas miradas? En primer lugar, como mencionamos, la mirada de los vecinos inquieta y provoca a estos adolescentes (Rodríguez Alzueta et al., 2016). “Los jóvenes se sienten mirados (de lejos) cuando no los miran (de cerca)” (p.123).

Pero por lo que dicen ellos parece que estamos hablando de una mirada moral: “un conjunto de reglas coercitivas que juzga las acciones y las intenciones en función de valores trascendentales (...) La mirada es el primer guardián de la moralidad colectiva. Todo control colectivo se hace primariamente a costa de la mirada” (Gonçalvez, 2001, pp. 42-45). La mirada reprime, avala o reprueba. Pero no solo se trata de una mirada que prohíbe.

Jayson y Brando dan cuenta de otro sentido de la mirada, aquella que controla, que vigila los movimientos, lo que ellos hacen, cuándo van y vienen, cuanto se ausentan. Los vecinos están pendientes y eso les incomoda. El control social se ejerce a través de la mirada que se instala a nivel individual y permite un disciplinamiento de los cuerpos y vigilancia permanente.

Foucault (1976) habla de la figura del vigilante como hito de la instalación de una nueva forma de ejercicio de poder capilar de las sociedades disciplinarias. Los vecinos (en alerta) que están día a día en contacto con los adolescentes parecen ser los adecuados para cumplir esa función de forma continua, local y sutil.

Pero al mismo tiempo la mirada para ellos los ignora, no ve y por lo tanto no los reconoce. Los adolescentes sienten que no son vistos, porque entre ellos y los vecinos se hacen presentes los prejuicios. Uno se ve a través de la mirada de los otros y ellos no se ven reflejados en los vecinos como sujetos, porque también esa mirada da cuenta de la presencia del estigma y del estigmatizado. “*La marginación, por ya usar una ropa, ir por la calle que las mujeres cuando vos pasas se agarran cosas o sino cruzan te pasa si*” (Entrevista a Franco, Montevideo, 2016).

Los vecinos sacan sus propias conclusiones fabulando por qué hace tiempo no se ven en el barrio, o que tienen determinada pinta. Para estos adolescentes los vecinos los asocian al robo, demonizándolos.

Vemos cómo operan los prejuicios nuevamente: lo que Jeyson y Brando viven como desconfianza hacia ellos lo devuelven a su manera, con desconfianza hacia los demás. Desconfían porque sienten que los demás desconfían de ellos. Pero además parecería que

hay que desconfiar de toda la gente con quien se pudieran cruzar, no diferencian, como no los diferencian a ellos: lo que hacían de chicos, lo hacen ahora, no hay posibilidad de algo diferente. Vemos el efecto que tienen estas miradas, en cómo andan por la vida con desconfianza. Como veremos más adelante Jeyson aprendió a andar callado por la vida, a intentar pasar desapercibido.

Más allá de esta situación específica la situación se generaliza. Ellos se sienten mirados todo el tiempo, aun en situaciones en las que son mirados de casualidad o que notoriamente la persona los mira de forma distraída. Parecería que la vigilancia está instalada “¿Qué miras?”, y define lo que dicen y lo que hacen. El poder siempre es relacional: “invieste (a los dominados), pasa por ellos y a través de ellos, se apoya en ellos, del mismo modo que ellos en su lucha contra él se apoyan a su vez en las influencias que ejerce sobre ello” (Deleuze, 2003, p. 53).

¿Pero cuál es la funcionalidad de todo esto? Las miradas también construyen grupos, muestran quién está afuera y quién está adentro, quién tiene una vida pública y puede ser controlado y quién no. Produce marginalidad, personas-margen (Guattari & Rolnik, 2006) que son cada vez más controladas. Por medio de estos mecanismos se garantiza la producción de un abajo-afuera para que haya un adentro y arriba, construye los enemigos para que haya amigos en un tiempo en que los vínculos sociales están fragilizados (Tonkonoff, 2007).

Rodríguez Alzueta (2016) tomando aportes de Caldeira (2007) (como se citó en Rodríguez Alzueta et al., 2016) se detiene a pensar en las “habladurías” que dan pistas sobre el sentido común de la vecinocracia y su relación con los procesos de estigmatización de adolescentes. Los intercambios entre los vecinos en el día a día en el barrio son intercambios por medio de los cuales se intenta recobrar cierto orden a la cotidianidad que es vivida como desordenada. El resultado es un “cuadro estático del mundo” (p.33) que genera encierros, aísla, segrega y crea estereotipos de los protagonistas de los conflictos.

Las habladurías, paradójicamente, producen más violencia y el miedo “disparan procesos de estigmatización que activan prejuicios que separan y refuerzan las distancias sociales, discriminando y legitimando los procesos de criminalización” (p.34).

Estoy esperando para hacer una entrevista, llegué con tiempo, espero en la parada, me doy cuenta que es una estrategia que inventé para no llamar la atención, si estás en la parada estás esperando el ómnibus, va a llevar tiempo para que se den cuenta de que estás ahí para otra cosa, de hecho, antes de que eso suceda se van a tomar el ómnibus. ¿Por qué necesito pasar desapercibida? Pienso en lo que me pasó la otra vez con los guardias de seguridad de la garita. También quiero escuchar. La gente no demora en ponerse a conversar, a hablar y esperar complicidad en los otros. Una policía se queja de que el ómnibus no le paró la otra vez, cree que es porque no es atractiva físicamente. Ella lo corrió y no le abrió, dio para hablar de los hombres. Ya somos varios en la parada, enfrente una señora con una niña

caminando por la calle (no hay vereda). Dobla un ómnibus, le pasa muy cerca a la niña que se pone a llorar la señora la rezonga. ¡Bienvenido el tema de la maternidad a la parada! Esta vez intercambian para reforzar sus puntos de vista sobre la mala madre (que ni siquiera se sabe que es madre). Y por supuesto el tema de la inseguridad, los que andan en moto robando, “hay que estarse cuidando, ¡que está tremendo!” Me pregunto, ¿solo cuando se habla de robos hay que cuidarse? ¿Qué es cuidarse? ¿Y de lo anterior no hay que cuidarse? ¿De la indiferencia, la falta de empatía y de tolerancia por lo que le pasa al otro? ¿No forman parte del mismo campo de problemas? A veces parece mejor pasar desapercibida, para no ser objeto de las miradas que en su mayoría son miradas tristes, parciales, que descomponen. (Notas de campo, 12/5/16)

6.4 Simulacros: jugando a ser

¿De qué se trata todo esto?, ellos van narrando yo los voy escuchando por momentos parecería estar siguiendo una película de ficción. Dan vueltas, rodeos, creo que merodean el tema de los ilegalismos. Dicen, pero no dicen. Relatan las respuestas de los/as adultos a lo que ellos/as hacen, pienso qué habrán hecho. Una vez que nos sentimos más cómodos, llega la gran revelación ¿Era eso nada más? (Diario de campo, 12/9/16)

Como vimos en la vida de estos/as adolescentes la mirada es un elemento central para construir quiénes son y quiénes son los otros.

Al preguntarle a Martín cómo es su barrio él nos dice que su barrio es “simulacro”. Simulacro es una palabra que se escucha constantemente en el trabajo con adolescentes, “*aquel es simulacro*” te dicen. Hay una percepción de que los demás fingen ser algo que no son, de una actuación.

Entonces ¿de qué se trata ese papel? Simulacro tiene varias acepciones en la RAE (2017): “imagen, hecha a semejanza de algo o de alguien, especialmente sagrada”, “Idea que forma la fantasía”, “ficción, imitación, falsificación” y “Acción de guerra fingida”.

El filósofo Baudrillard (1993), plantea que en el mundo posmoderno no hay realidad, sino simulacro de la realidad, una realidad virtual creada por los medios de comunicación. La simulación sería:

(...) la generación por los modelos, de algo real sin origen ni realidad: lo hiperreal
(...) Disimular es fingir no tener lo que se tiene. Simular es fingir tener lo que no se tiene. Uno remite a una presencia, el otro a una ausencia. (pp. 5-8)

Los despliegues policiales, los sentidos dados por los adultos y el olfato social (Rodríguez Alzueta et al., 2016) van conformando una trama en donde los/as adolescentes también toman su papel, simulan.

Pero “simulacro” nuevamente nos acerca a un acto sagrado, a lo religioso. Retomemos lo que plantea Agamben (2005).

Tendríamos, por un lado, el estigma que asocia joven-pobre-delito, es decir, un mito (que cuenta una historia en función al miedo) y, por el otro un rito, que es la puesta en

escena de ese mito, prácticas que se repiten una y otra vez siguiendo los mismos patrones y regularidad (Agamben, 2005). Cuando se juntan el mito y rito se construye un monstruo de dimensiones sagradas, que despoja de humanidad.

Osea que si conjugamos lo que hacen y lo que dicen los adolescentes, ¿qué tenemos? El simulacro. La simulación cuestiona las diferencias entre verdad y falsedad, imaginario y realidad. La diferencia con fingir o disimular es que dejan intacta la realidad (Baudrillard, 1993), en el simulacro la realidad ya no es tal.

Esta palabra utilizada permanentemente en nuestro universo de estudio nos acerca entonces a una ficción, a una guerra fingida, que parece que proviene de otro mundo pero que toma el lugar de lo real.

En las entrevistas los/as adolescentes hablan de por qué los llevaban detenidos o los paraban en la calle cuando eran más chicos. Dicen que “*estaban en cualquiera*”, que tenían que “*cambiar la cabeza*”, que “*estaban para la delincuencia*”, que no querían ir al liceo “*porque estaban para la joda*”. Sin embargo, al preguntar de qué se trataba todo eso, qué era lo que hacían traen ejemplos como tirar piedras a los ómnibus o a algún patrullero que pasara, drogarse en la esquina (fumar marihuana), molestar a los vecinos, sacarle los tejidos como cuenta Franco, o simplemente hacer ruido en la calle “*hasta que llamen a la policía*”.

Sin sacarle gravedad al asunto, (sabemos que pueden implicar riesgos para ellos/as y para los demás), no se acerca a la imagen que uno podría hacerse de criminal ¿O sí?

En las narraciones, las asociaciones que hacen los /as adolescentes entre juventud-vagancia- bardo y delito dan cuenta de que estos estereotipos también se encuentran funcionando en su subjetividad. Ellos/as también van a desarrollar ritos en función del mito.

Pero el simulacro, es mito y rito que se lleva a cabo en la grupalidad, con otros, donde todos creen que están comprometidos con la misma causa. Parece una búsqueda de identificaciones y pertenencia, de algo que los represente y ritos de masculinidad, armas, fuerza, orgullo, para formar parte.

¿Cómo es ese papel para hacer frente los estigmas? ¿Cuáles son las prácticas a través de las cuales los jóvenes van resistiendo los estigmas hasta cargarlos de nuevos sentidos? (Rodríguez Alzueta et al., 2016, p. 13).

Como vimos en los ejemplos, las acciones de los/as adolescentes se orientan la mayoría de las veces a actos de vandalismo, vagancia, miradas desafiantes, armar lío o descansar. En una minoría de situaciones las estrategias de contraestigmatización (Rodríguez Alzueta et al., 2016) fueron ilegalismos como (Foucault, 1980) el robo o el uso de armas.

Rodríguez Alzueta (2016) nos propone pensar en la construcción del pibe chorro hiperreal. “Los/as adolescentes redoblan la apuesta del estigma, empiezan a mirar y actuar como dicen los vecinos que miran” (p.126).

En las entrevistas hablan distinto a como hablan en grupo, algunos comienzan hablando más como hablan ellos, después van cambiando las palabras, acercándose a las que yo uso. Es como si en un comienzo necesitaran mostrar eso y después ya no fuera necesario, como una máscara que se cae. (Diario de campo, 15/2/16)

Frente a los estigmas es necesario jugar, actuando y hablando, a ser alguien. Por lo que vimos en los relatos, parece difícil para ellos ser alguien que no sea lo que los demás dicen todo el tiempo que son, aunque no lo sean y tengan que simular. Sobre fabular, hasta que la ficción de ellos se confunda con la ficción de los que los embanderan los estigmas.

Frente a la etiqueta los/as adolescentes desarrollan diversas formas de resistencia. No obstante, la desigualdad en la relación con los otros hace que queden envueltos en situaciones en las que, por lo general, llevan las de perder. Las capacidades con las que cuentan previamente, las experiencias de vida y de contención, incidirán en cómo enfrenarán esos encuentros (Tonkonoff et al., 2014).

Franco, Martina, Raúl y Martín parecen ya no hablar así, no usan tanto esas palabras. Aunque en algún momento de la entrevista, sobre todo a la hora de narrar sus estrategias de contraestigmatización (Rodríguez Alzueta et al., 2016), aparece alguna. Franco siente que algo cambió en él, se da cuenta en el contenido de sus canciones:

*Tenía 14 y ya estaba escribiendo algo, pero muy poco, estaba escribiendo en el Facebook. Pero siempre estaba escribiendo al revés, escribía a favor de la delincuencia, como quien dice, me acuerdo de las letras. Al contrario, escribía para el descanso, las publicaba en el Facebook. Solo rimaba esas cosas porque era lo que yo vivía. Después cuando conocí otro mundo, conocí el programa, me cambió la cabeza y empecé a cantar otras cosas, yendo en contra. Igual con la gente del barrio no voy a ir en contra, porque yo entiendo algunas cosas porque yo las viví. Pero también defendiendo a la gente que hace las cosas bien, gente del barrio, que a veces lo meten todos en la misma bolsa y pasa mucho eso.
(Entrevista a Franco, Montevideo, 2016)*

Parecería que hubiera dos opciones ser Simulacro o no ser, descansar o no, hablar con una lengua menor o hablar la lengua mayor (Guattari & Rolnik, 2006), actuar en consonancia con el estigma (Goffman, 2001) o “cambiar la cabeza”.

Julia y Jeyson, son los que parecen sostener más ese simulacro, la guerra con la policía aparece con más fuerza en sus narraciones.

En un momento de la entrevista Jeyson tararea la canción de Cosculluela “Ratatat”, su estribillo es una onomatopeya sobre el ruido de un arma. En el video del rap, se muestran dos escenas que tienen al mismo protagonista. En la primera el cantante está en una cárcel,

se ven armas de guerra, predomina el color negro. Mientras que canta, se ven otros jóvenes que acompañan con gestos de violencia y máscaras de payasos. En el segundo, el cantante está solo en una azotea, tomando vino y fumando un habano, en la escena predomina el color blanco. Entre los dos hay una disputa que se marca con los cambios de escena y la dinámica del rap que establece un duelo entre las estrofas. Hay una guerra entre quien es lo que dice que es y quien simula lo que no es. Quien infunde el miedo y quien lo tiene.

Que pase lo que tiene que pasar
Esto es tierra de nadie
En la calle no hay arreglos
Cuidao con quien te pase

Que te pueden borrar
Y después que te caigan
No vira y el tiempo
Chacho he visto como muchos le dan cara a la tormenta
Sabiedo que no aguantan ni un viento

Me quieren ver muerto
Yo sigo enfocado en lo mío
Me meto pa entro el caserío
Yo ande te pille pa
Cuando escuches clack
Lo próximo que suene será el Ratatat

Me mantengo en esta música
La calle es la calle cuando se debe
Y no es con quien tu ande
En verdad si tú te atreve
A enganchártela y buscarme con lo muchacho
Que fáciles decir ande te pillen te emparracho

Tanto ciego
Fue como le dije en el day a Tego
Yo sigo vivo porque estos bobos me tienen miedo
Tuvieron su break el día en la texaco
Bajan cuatro, yo ando solo siempre
Pero con el cubo y con el ****

De guainabo
Mi hermana te conoce desde octavo
Pa que tu ta rapeando si tu viejo tienen chavo
Y hablando de taquilla y de la corta en lo clavo
Y yo te vi con una rubia solo por Condado

Eso no es calle, es claro bro, la calle es toa de ustedes
De ustedes son los combos, las fourty y toa las nueve
Lo mío son los chavos, las rubias y las mercedes
Y ahora con los cheques Publishers, alcáncenme si pueden

Es the rich motha flower
Con la six en la guagua
Dando vuelta a ver si te pillo por Cagua
La subo en el expreso y la trepamo a 120
Ando con Holly, Mueka va fumando al frente

En el casuleo, siempre maquinamo
Tu sabe lo que va pasar si te pillamo
Andamo en la calle e los insectos
Y el combo del Doble Castillo
Con Charlie distribuyendo los ladrillos

Lo de nosotros es caerle con 50
Bajar con la 40, los peine 30
Y darte en la cara 190
Tan roncando de bichote
Y de qué tan bebiendo Blue
Y solo me amenazan por Youtube

Los conozco abajo, arriba
Voy pa PR y no hay quien lo consiga
Cuidao corriendo que te me fatiga
Papi, si te explota el asma
Te vua dejar plano como los plasma
Y baja en caja pal país de los fantasma

Mere jaiame, dame 10 minuto en lo que rompo y lo
cocino
Yo a veces los miro de lejos y lo examino
Dicen que son asesino, y tienen chavo pal casino
Compran Rino, no hay Polar y son to chino

Ustedes no facturan y ya en cuestión de orgullo esta
cabrón
Pero tumben el cuento que se montan de misión
Dique si son del callejón
Tan trabajando en Bayabon
Doblado las toallas en San Villon
Im Too Strong Nigga.

(Cosculluela, s. f.)²³

Las canciones como la que nos presenta Jeyson juegan en estos simulacros fomentando la pertenencia a la cultura de la dureza (Rodríguez Alzueta et al., 2016). Habla de la calle “que es tierra de nadie”, de los enfrentamientos y de quién tiene más poder. De la venta de droga y la circulación de armas de guerra. Todo es ostentoso, el consumo se muestra con cierta sensación de grandiosidad.

²³ Cantante puertorriqueño, muy escuchado por los/as adolescentes que estarareada por Jeyson durante la entrevista, a propósito de la actitud de los que salen de la cárcel.

Entonces sigamos viendo lo que hacen los/as adolescentes. Sus estrategias parecen ser sentidas (de dar sentido, y de afectos) como acciones extraordinarias. Al ser miradas así justifican acciones igualmente extraordinarias de los adultos que los/as rodean. El mito de donde parte el rito, parece no ser visible para los demás, a simple vista solo se conserva el rito, la acción o la palabra, pero el mito siempre está presente en lo que hacen.

Sin embargo, cuando no está la presencia del estigma (Goffman, 2001) es posible tomar otros papeles como cuenta Jeyson con nostalgia lo que vivió en el centro educativo:

E: ¿Y te costó al principio ahí arrancar?

J: Claro, porque es ir todos los días ((se ríe)). No, porque estaba todo (.) éramos casi todos iguales, todos los que habíamos entrado, casi todos hacían un viaje que no estudiaban nada. Hicimos compañeros, abundantes compañeros [...] compañeros, compañeras, todo. Éramos todos iguales viste.

E: Pero ¿qué querés decir con “todos iguales”?

J: Todos iguales, algunos (.) corte, pensábamos casi todos iguales. Igual, corte, ahí cambiamos en abundante, cuando apenas entramos éramos una cosa, después a los (.) como a los dos meses nos veíamos y era otra.

E: ¿Pero en qué decís vos que cambiaron tanto?

J: En todo. Ahí, yendo ahí, con las educadoras y todo. Te apoyaban en todo, todo

E: Ahí va

J: Te hacían a salir adelante, de one. Digo porque después nosotros mismos nos damos cuenta, sacás, estábamos en el tercer semestre y veíamos entrar a los del primer semestre, entraban de una manera. Corte, todo mal vestidos a veces, algunos, viste, y al mes, a los dos meses ya estaban todos cambiados, bien bañaditos, coso ((risas)) Así nomás. Estábamos ahí, cheteábamos.

E: ¿Eso para vos estuvo bueno? ¿Ese cambio?

J: Claro. Cambio pa todo. Cambiamos todo. Nosotros decíamos, “pah, ahora sí estamos bien”, por lo menos. Estábamos ahí estudiando, coso. Salíamos, estábamos todos (.)nos pagaban beca.

6.5 Descansar-hacer bardo: convertir el estigma en emblema

(..) en las relaciones de poder, hay forzosamente posibilidad de resistencia, porque si no hubiese posibilidad de resistencia-de resistencia violenta, de fuga, de engaño, de estrategias que inviertan la situación-, no habría del todo relaciones de poder.
(Foucault, 1984, p. 270)

En el apartado anterior vimos que cómo hablan tiene más que ver con una forma de expresar algo, de hacer algo con el estigma. Ahora bien, ¿Cómo vemos en los adolescentes aquellas estrategias de contraestigmatización (Rodríguez Alzueta et al., 2016) que ofician de carne de cañón para las tareas represivas?

Los agrupamientos juveniles, grupos de pertenencia, sustitutos de los de antaño hoy debilitados, ofrecen un lugar donde ser alguien, con otros... yo, que en una lógica de “o idéntico o enemigo” llega a producir ataques violentos a todo lo que se viva como amenaza a la identidad ilusoriamente construida. Decíamos “otros... yo” porque se ponen en juego procesos de mimesis entre pares y cierta impostura identificatoria; en

palabras de otro joven: “era débil, me tenía que hacer el fuerte, el malo...después te crees el cuento”. Y así, agregaríamos, se actúa como malo (Verissimo, 2006, p. 37).

En el capítulo anterior vimos cómo Franco y sus amigos le tiraban piedras a un patrullero que pasaba, cómo Julia les gritaba para provocarlos. También compartimos recién cómo Franco solía robarles el alambrado a los vecinos. En estas situaciones hay algo en común. Ellos/as toman la iniciativa en la situación. A simple vista parece un tanteo propio de la edad, pero podría poner en riesgo la vida de alguien o provocar una detención y violencia física y psicológica hacia ellos/as.

Se trata de acciones dirigidas fundamentalmente a adultos. Las respuestas de los mismos también ponen situaciones de riesgo sobre la mesa: relatos de armas y amenazas, en las entrevistas acompañan anécdotas de la misma talla.

Como vimos los procesos de estigmatización son procesos de objetivación del sujeto donde se deshumaniza a los/as adolescentes. Rodríguez Alzueta (2016) nos habla de “hacer bardo” como una estrategia de contraestigmatización. Las acciones de los adolescentes, pueden ser pensadas como estrategias para recobrar el lugar de sujeto que les fue sacado ¿Cómo es posible? Objetivando también al sujeto por medio de acciones como el descanso, el bardo o el robo.

Le pregunté a César, si tenía algún compañero que quisiera participar de la investigación, le conté los requisitos para formar parte de la muestra. Trae un amigo que estaba con él en su casa, me lo presenta, y comenzamos hablar, le empiezo a contar de qué se trata. El empieza hablarme de su vida, de todo lo que había pasado. Hablamos como media hora. César y su madre estaban presentes. Le digo para tener un encuentro días después. Los tres se miran y se ríen. Su amigo tenía 23 años, (me habían dicho que tenía 18) y había estado privado de libertad varios años. César me estaba haciendo una broma de esas que exponen y enojan mucho. (Diario de campo, 12/3/2016)

Por medio de descansar o del bardo, los/as adolescentes hacen del estigma un emblema (Rodríguez Alzueta et al., 2016), retrucan la apuesta y disfrazan de todas aquellas etiquetas de las que fueron objeto por la mirada y la palabra de vecinos, policías, maestros, de los “chetos”. Se trata de estrategias securitarias (Rodríguez Alzueta et al., 2016) para hacer frente a las situaciones en que sienten que son agredidos o que corre riesgo su integridad. Para poder hacer frente a las humillaciones propias de los procesos de estigmatización y sobre estigmatización de la policía (Rodríguez Alzueta et al., 2016). A veces las estrategias, se hacen presentes en situaciones en las que no hay riesgo de que eso suceda. Los/as adolescentes practican en su vida cotidiana, con quienes pueden, aquellas herramientas que luego podrán utilizar en la calle.

Uno de los adolescentes nos cuenta a propósito de un robo que hizo cuando era chico: *“La señora lloraba, y me decía ¡sos un niño!, ¡sos un niño! pa me sentí re mal, le di todas las cosas a la mina y me llevé solo para comer”*

Vemos cómo la mujer hace el proceso inverso a la estigmatización: por un lado, diferencia niño-adulto y por lo tanto subjetiviza, por otro lado, lo humaniza, no lo mira como un monstruo de dimensiones sagradas. Para él, la señora lloraba por ella, y por el también. Desde aquel día él pasa por el almacén a “tomar mates con la señora y hablar de la vida”

El robo en este caso se presenta como una estrategia de sobrevivencia (él necesita conseguir qué comer) pero también tiene un carácter expresivo. Adolescentes que roban y bardean como una estrategia de pertenencia, por medio de la cual los buscan herramientas morales para componer quiénes son (Rodríguez Alzueta et al., 2016).

6.6 La justicia y el resentimiento

A partir de las peripecias de su vida, del encuentro con vecinos y policías los adolescentes también construyen un sentido de justicia. En sus relatos podemos identificar dos posturas bien diferentes, por un lado, aquella que cuestiona la ley en términos generales y que incluirán estrategias contrarias a la misma y, por otro lado, posturas que critican el accionar policial con el conocimiento y reconocimiento de la ley y por lo tanto resaltan el no respeto de las mismas por parte de la policía (Kessler & Dimarco, 2013). De estas últimas ya hablamos en el capítulo 5, examinemos ahora las primeras, que son las que van a oficiar de cimientos para el desarrollo de estrategias de contraestigmatización (Rodríguez Alzueta et al., 2016) por parte de los/as adolescentes.

Dentro de la primera postura se construye un binomio (Deleuze & Guattari, 1978) policía- adolescente, en donde la policía aparece como una banda más. De ahí la utilización de términos como “hacer la guerra” ¿Cómo es posible el binomio policía-adolescente? Intentaremos analizar la propia relación binaria.

(...) estábamos en la esquina con mi amiga ahí y todo, y pasaban por gusto y había charco de agua así y pasan y nos mojaron todo, “la concha de tu madre” (.) descansamos, yo qué sé. Descansamos no, pero ellos hacen la guerra, nosotros también. Los botones viajan. Descansan los botones. (Entrevista a Julia, Montevideo, 2016)

Como mencionamos anteriormente para justificar el despliegue de policías en los barrios es necesario crear cierto lenguaje bélico que justifique los pedidos de identificación y los patrullajes de rutina, así como los operativos de saturación (Fassin, 2016). Vemos cómo los/as adolescentes también ubican su relación con los policías como una guerra:

*E: ¿Y por qué creen que los paran? O sea, ¿por qué la rutina?
B: Porque quieren.
J: Quieren encontrar algo capaz
B: quieren encontrar droga, plata
J: ¿Sabés cuántos policías que se drogan?
B: Sí*

J: ¿Sabés cuántos son corruptos? ¿Sabés cuántos policías vi tomando chela allá arriba del [...]?
B: Quieren encontrar así
J: Vi tomando chela, whisky, los vi fumando faso.
B: O arreglando. Te ven robar así, te agarran, te dicen “escuchá, ¿cuánto hay?” Ah, te ven robando, te agarran.
J: Claro, te dicen ¿cuánto tenés?
J: Te agarran [...] quieren arreglar. Quieren arreglar contigo
B: Quieren arreglar contigo
J: Seguro, “nadie nos vio. Escuchá”
B: “Es ahora. Dame la mitad y te vas. Te dejo un par de cuerdas pa’ allá”
(Entrevista a Jeyson y Brandon, Montevideo, 2016).

Dentro del gran universo de adolescentes hay algunos que asumen la etiqueta que les pusieron y se muestran en antagonía con la policía. La policía retroalimenta este proceso con la represión, acciones fuera de la ley, uso irracional de la fuerza e impunidad (Tenenbaum, 2015). En ocasiones se transforma en una banda más, mejor armada y con mayor poder que los/as adolescentes (Kessler & Dimarco, 2013).

Los encuentros con la policía parecerían servir para reafirmar la pertenencia a la interna del grupo de pares, compartir la guerra contra la policía une a los/as adolescentes, está por encima rivalidades internas entre barrios. Martín relata una pelea con un compañero de clase, el relato trae espontáneamente a la policía sin que tuviera participación alguna en la escena.

M: Sí, yo me peleé adentro del liceo. Y me quebraron adentro del liceo
E: Y ¿qué pasó ahí? ¿Te pegó un compañero?
M: Fue por una pavada, pero ta, se quiso hacer el (.) no sé (.) el propio y (.) cobarde, porque me garroneó igual. No le hace (.) cero rencor. Rencor para la policía
E: ¿Rencor para la policía? ((risas))
M: No olvido, igual, ya va a haber una revancha
E: Ah, rencor, pero no olvidás ((risas)) y rencor para la policía también. Lo he escuchado otras veces eso también. Lo de rencor para la policía.
M: Es verdad. Rencor es por ellos. Pero ta, uno tiene memoria.
(Entrevista a Martín, Montevideo, 2016)

Martín muestra una jerarquía de rencores, el rencor de la policía es lo que puede unirlo con aquel compañero que le pegó porque anula las diferencias entre ambos. Rencor para la policía es como un lema, una consigna que se sostiene en todas las situaciones, algo que une a los/as jóvenes.

6.7 El código moral de la responsabilidad como tecnología de gobierno

He sugerido que la política contemporánea de competencia construye sujetos en tanto individuos, real o potencialmente, activos en su propio autogobierno. Esta percepción se extiende a aquellos a quienes he denominado abyectos. Ya sean contruidos como excluidos por fuerzas socioeconómicas,

marginalizados en virtud de una incapacidad, patología o enajenación moral personal a causa de una dependencia, depravación o delincuencia, su alienación ha de ser revertida equipándolos con ciertas aptitudes subjetivas activas: deben asumir responsabilidad, deben mostrarse capaces de acción calculada y de elección, deben forjar sus vidas según un código moral de responsabilidad individual y obligación comunal (Rose, 2007, p. 139).

Es interesante pensar cómo en estas vidas el estigma (Goffman, 2001) distribuye responsabilidades. Los/as adolescentes relatan las situaciones como si las decisiones fueran individuales, solo dependieran de ellos: *“para qué iba a seguir yendo (al liceo) si estaba para la joda”, “yo me mandaba cualquiera”, “tengo que cambiar la cabeza”*.

Santiago Castro Gómez (2015) analiza a través de la obra de Foucault cómo los gobiernos neoliberales a partir de sus tecnologías²⁴ políticas producen modos de existencia, por medio de los cuales las personas experimentan el mundo autorregulándose.

Por eso las tecnologías políticas no buscan “obligar” a que otros se comporten de cierto modo (y en contra de su voluntad), sino hacer que esa conducta sea vista por los gobernados mismos como buena, digna, honorable y, por encima de todo, como propia, como proveniente de su libertad. (Castro Gómez, 2015, p. 13)

A diferencia de lo que pregona el estigma los/as participantes no piensan que lo que hacen está bien, por el contrario, embanderan las convenciones y los buenos modales y reprueban sus acciones.

Los procesos de estigmatización instalan y reproducen una mirada que responsabiliza (Rodríguez Alzueta et al., 2016). Las condiciones de desventaja que llevan a determinados individuos a ser objeto de la misma es invisibilizada. Lo que hacen y dicen los/as adolescentes es interpretado como decisiones propias, acciones libres, ellos saben lo que hacen y sus consecuencias.

Salgamos del vínculo con la policía por un momento preguntémosnos ¿Cuáles son las otras personas que aparecen en los relatos de los/as adolescentes? ¿Cómo aparecen en sus narraciones? Tienen su lugar vecinos e integrantes de instituciones educativas y de programas sociales con los que comparten sus vidas.

El contacto con el mundo adulto, como era de esperarse por la edad que están transitando, no es de las escenas más alegres que relatan. Sin embargo, llama la atención que en relación al vínculo con su familia aparecen expresiones como: *“yo era la oveja negra”, “yo no la respetaba a mamá”, “yo era egoísta y no pensaba en ellos”, “le dimos todo, lo habido y por haber, pero ella tuvo mala suerte”*. Parece haber una deuda, deben algo y no valoran lo que tienen. En varias oportunidades también aparece *“yo me porté mal”, “no quería nada con la vida”* o *“iba por mal camino”*. Cuando preguntaba qué querían decir con

²⁴ Nos referimos aquí al concepto de tecnología utilizado por Foucault para dimensión estratégica de las prácticas (Castro Gómez, 2015, p. 35), como vimos en nuestra *Caja de herramientas*.

eso, la mayoría de los relatos hacían referencia al irse del liceo antes de hora o faltar a clase, faltarle el respeto algún adulto o repetir el año.

¿Cuál es el sentido que le dan estos adultos a lo que hacen de los/as adolescentes?

Veamos el ejemplo de Franco, cuando nos habla de la dificultad para llevarse bien con su madre cuando era niño: *“muy mal (.) muy mal la trataba, te digo la verdad, no la respetaba ni nada”*.

En los recuerdos de Franco sobre la época escolar son significativas las anécdotas que cuenta. El recuerdo que evoca muestra cómo una maestra, a partir de sus problemas de conducta, lo responsabiliza y culpabiliza sobre la situación que está viviendo su mamá,

Porque ella me rezongaba. Me rezongaba. Me acuerdo que un día una maestra me dijo “y vos, ¿querés a tu madre?”, me decía. Me acuerdo perfecto cuando ella me dijo. Creo que estaba en tercero, o en segundo de escuela “y vos querés a tu madre y le hacés pasar esto y eso”, y yo agarré, me enojé mucho y me fui de la escuela, por una reja ahí, que yo podía pasar. Igual, ya conocían la historia de mi madre, que era complicado. Era soltera, estaba con cinco hijos, ¿entendés? Y por eso capaz me decían eso. Todavía más que a nosotros nos ayudaban, éramos rebeldes, no hacíamos caso en nada, ta. Era un pendejo, pero me había llegado lo que me dijo (.). (Entrevista a Franco, Montevideo, 2016)

A partir de la in- diferenciación entre castigo y protección para los menores (Gascón & Godoy, 2015), Franco queda en penitenciaría muchas veces, en la escuela y en su casa.

*F: Ahí me rezongaba, y eso. Era muy rebelde, si ella me quería pegar, me escapaba de mi casa, y venía de noche. Me escapaba y volvía de noche, siempre.
E: ¿Por qué? Porque ella te quería pegar
F: Claro. Si yo me enojaba con (.) si yo me portaba mal o hacía (.) Aclaro que era muy rebelde y hacía cosas feas, entonces ella se enojaba y ta. Si yo veía que ella me iba a levantar la mano me escapaba. Y ta. Igual como la trataba mal. Por eso. (Entrevista a Franco, Montevideo, 2016)*

¿Penitencia? Ellos no hablan de penitencia, “¿Qué es penitencia? De origen religioso. Una vez más el plano de lo moral, instalado en nosotros, pero ¿por qué se me ocurre esa palabra?” (Diario de campo, 12/5/16).

Busquemos el significado de penitencia. “Sacramento de algunas iglesias cristianas, que consiste en arrepentirse de los pecados que se han cometido, confesarlo a un sacerdote, para obtener la absolución y tener el propósito de no volver a actuar mal en adelante” (RAE, 2017). Pero también, sacrificio, que una persona se impone a sí misma por motivos religiosos: “hacer penitencia; (fig) su penitencia había comenzado ya con la depresión y la larga enfermedad en la que se sumió” (RAE, 2017).

Franco se hace responsable permanentemente de sus fugas a la escuela y los problemas con los vecinos. Los adultos que lo rodean le dan ese sentido a lo que hacía. Entonces, no habla de penitencia ¿pero el sentido no es el mismo?

Por medio de estas prácticas, “la vida queda envenenada por las categorías del Bien y del Mal, de la culpa y el rédito, del pecado y la redención. Lo que envenena es el odio, comprendiendo también en él, el odio vuelto hacia sí mismo, la culpabilidad” (Deleuze, 2006, p. 37).

Franco, aun hoy, no piensa que él también estaba pasando por una situación de pobreza, la falta de su papá y situaciones de violencia en la familia. Tal vez pensar eso es más doloroso. Desde la mirada de su madre y la maestra él es el que comete el pecado de no ser considerado con su madre y evitarle más problemas.

Veamos ahora otro ejemplo de Franco ya adolescente, y la relación con los vecinos:

*Sí, a ver. Le llegaban (.) le decían cosas a mi madre, porque yo tiraba piedras a los vecinos y todo, porque de noche jodiendo nos aburríamos y empezábamos a joder. Quitábamos los tejidos, ¿viste? Costaneros, para hacer un fuego entre nosotros, para hacer una fogata, y ta, le decían (.) Le iban con el cuento a mi madre y mi madre no creía, decía “no, mi hijo no, mi hijo no” y era yo, sí, y decía que no, y decían “yo lo voy a matar a tu hijo, le decían, lo voy a agarrar a palos”, ta. Y yo le decía que no a mi madre, y era yo, sí.
(Entrevista a Franco, Montevideo, 2016).*

Vemos cómo a las acciones de los/as adolescentes se le atribuyen sentidos asociados al delito. La respuesta de los vecinos a lo que hacen es exacerbada: amenazas, armas, y violencia. Aparece una in-diferenciación entre la acción de Franco y sus amigos y la de los vecinos, que recurren a formas de manejar su enojo como si se tratara de un problema entre adultos. Hay una acción, que es significada en términos de criminalidad a partir de la respuesta que se le da.

En los relatos, la responsabilidad queda anclada al respeto, ellos se hacen cargo de lo que hacen y “cambian la cabeza” en nombre del respeto, del deber, de la obligación y la vergüenza, pero también de la deuda “yo le digo a mis hermanos que tienen que respetar a mi mamá, con todo lo que pasó” (Entrevista a Franco, Montevideo, 2016).

¿Cuál es la deuda? De esas deudas que nunca se pueden pagar, porque desde su nominación ya son imposibles de concretar, ellos/as siempre deben algo.

6.8 Riesgo y castigo, la permanente exposición de la vida

Como vimos los adultos que rodean a estos adolescentes, incluso la policía que es el mayor contacto que tienen muchas veces con un representante del Estado, utilizan la violencia para resolver los conflictos.

Los/as adolescentes de la investigación también lo hacen entre ellos/as ensayando entre pares estrategias para enfrentar las situaciones con las que se van a encontrar en la calle.

En muchas de las situaciones que relatan los/as adolescentes de accidentes en las motos, peleas entre pares e incluso mismo en las detenciones, tener hambre, los golpes de los policías, en pocas ocasiones aparece el dolor y el miedo. ¿Cómo es posible tanto sufrimiento? ¿Cómo es posible el riesgo y el dolor? Retomemos el concepto de economía moral (Fassin, 2010b) y pensemos en cuáles son los valores y los afectos puestos en juego en estas situaciones.

La exposición constante al riesgo, las miradas desafiantes a la policía o a otros pares y adultos ¿de qué se componen? Sigamos los aportes de Fassin (2010a) en cuanto a la biolegitimidad, donde la vida se torna un bien supremo. En el gobierno de la vida,

La exposición de sí mismo, ya sea mostrando un ejercicio narrativo o de una revelación física (lo uno no excluye lo otro), pertenece a las figuras contemporáneas del gobierno —y particularmente cuando se expone su propio cuerpo, a las figuras contemporáneas del gobierno de los dominados. El cuerpo, enfermo o sufrido, está dotado, en estas situaciones, de una suerte de reconocimiento social que en última instancia se intenta hacer valer cuando todos los otros fundamentos de una legitimidad parecieran haber sido agotados (p. 53).

La exposición al riesgo de recibir maltrato físico y humillación, como ya mencionamos, permite la circulación de masculinidades, de lugares de ejercicio de poder, pero también afectos y valores que se ponen a circular porque permiten visibilidad. De hecho, estos/as adolescentes fueron visualizados por el Estado a partir de situaciones en las que su libertad y su vida corrían peligro, y que por supuesto, generaban un peligro también para los que toman decisiones y juntan votos. Pero también implica un reconocimiento a nivel de pares, “heridas de guerra”.

El me mostraba su pierna, yo la miraba de reojos, estaba toda agujereada, ¡qué dolor!, no me imagino lo que puede ser sentir ese dolor, me lo contaba como si nada, parecía una herida de guerra que se muestra con orgullo. Me pregunto por qué pasa esto. (Diario de campo, 12/3/16).

En sus historias hay algo de impresionar, parecería que quieren infundir miedo, pero también tal vez busquen con sus relatos de ficción y sus heridas de guerra, que alguien los/as mire, reconozca y pueda alojar su sufrimiento.

Las tecnologías de gobierno así lo han dispuesto muestra tu sufrimiento y te ayudaré, aunque al final la ayuda sea solamente para que no se vuelvan más pobres. (Castro Gómez, 2015). Porque “el cuerpo, enfermo o sufrido, está dotado, en estas situaciones, de una suerte de reconocimiento social que en última instancia se intenta hacer

valer cuando todos los otros fundamentos de una legitimidad parecieran haber sido agotados” (Fassin, 2003, p. 53).

6.9 Saber cambiarse de lugar en el tablero de ajedrez

(...) una suerte de tablero, con casillas controladas y casillas libres, casillas prohibidas y casillas toleradas, casillas permitidas a unos y prohibidas a otros. Sólo los pequeños peones se colocan y mantienen en las casillas peligrosas. Las grandes ganancias tienen vía libre. (Foucault, 2008, p. 55)

Rodríguez Alzueta (2016) tomando los aportes de Kessler (2004) y Tonkonoff (2007) dice que “no existe tal cosa como un pibe chorro” (como se citó en Rodríguez Alzueta et al., 2016, p. 22). Que existen adolescentes con dificultades que derivan entre el trabajo precario, el ocio y desocupación forzada y el delito.

Jeyson y Brando aprendieron a chamuyar a la policía, a pasar desapercibidos por el barrio, a mantener lejos a los vecinos. También aprendieron a buscar trabajo, hacer currículum, a entregarlos. Aprendieron que no los llaman y que, para los jóvenes pobres, prácticamente no hay lugar decente en el mundo laboral. A pesar de que aprovecharon todas las oportunidades que se le presentaron, eran por poco tiempo. También aprendieron que la policía no iba a dejar de molestarlos, que siempre iban a llevar las de perder, y que lo ilegal es relativo según en qué lugar del tablero te encuentres.

Como vimos en nuestra *caja de herramientas* Foucault (2008) plantea que los ilegalismos son un artificio de la sociedad, forman parte de una estrategia más amplia de las sociedades. El poder judicial y penal se encarga de administrar ilegalismos, “la ley no está hecha para impedir tal o cual tipo de comportamiento, sino para diferenciar las maneras de eludir la propia ley” (p.4). Estos/as adolescentes podrán moverse de cuadrado, pero siempre van a ser peones, no van a poder estar del lado de los ilegalismos permitidos, ese lugar es para unos pocos.

A veces buscar un lugar en las economías ilegales e informales, se presenta como una alternativa para resolver necesidades materiales o identitarias (Rodríguez Alzueta et al., 2016).

Estoy sentada con ellos en la plaza y se acerca un hombre, les pregunta si saben dónde puede comprar porro. Ni me mira, solo se dirige a ellos. ¡Nosotros tenemos amigo! Le dicen y sacan un paquetito muy prolijo del bolsillo y se lo venden (Notas de campo, 7/7/16).

Nosotros nada que ver con la policía ellos ahí y nosotros acá, de chico era distinto ahora de grande no estoy ni ahí, antes los pijeábamos así de the one ahora no, ahora los pijeamos sin que se den cuenta ((se miran- risas)). (Fragmento de

entrevista con uno de los adolescentes en el que participa un amigo, Montevideo, 2016)

Julia nos cuenta por qué la detuvieron, ella quería salir el sábado:

Nada, estábamos andando en moto ahí y andábamos (.) y ahí me meten un fierro y teníamos, corte, un conocido para venderle, lo íbamos a revender, era sábado, imagínate, queríamos plata y ta, agarramos allá. Y corte (.) lo pusieron los botones, y ta, nos agarraron con el fierro (Entrevista a Julia, Montevideo, 2016).

En los relatos de prácticas ilegales podemos identificar las dos modalidades: el delito amateur y el delito bardo. (Rodríguez Alzueta et al., 2016). Dentro del primero las estrategias están más que nada ligadas a necesidades materiales, a la subsistencia. El delito bardo, es un delito que expresa algo, la necesidad de pertenencia y de construcción subjetiva. Como vemos en estos fragmentos de entrevistas los/as adolescentes que participan de este estudio no escapan a estas apreciaciones.

6.10 Finales y Deseos. Marchar para las ocho horas y formar una familia

Cuando les preguntamos sobre sus proyectos en la mayoría de los casos responden deseos vinculados al trabajo y a la familia. Algunos mencionan seguir estudiando. Como vimos en el capítulo anterior, ellos/as tienen presente la legalidad que les da el trabajo en esta sociedad.

Así comienzan, búsquedas de trabajo interminables, historias de currículums hechos aquí y allá, con tal o cual referente, papeles que se pierden, llamadas que no llegan. Celulares que se pierden. Pero se ilusionan, una y otra vez con que el teléfono va a sonar (Diario de campo, 15/6/2016).

Las pasantías laborales parecen ser una estrategia de los programas sociales frente a la dificultad para conseguir una inserción efectiva y de calidad. Como vimos en la presentación de los/as adolescentes seis de los siete entrevistados habían pasado por una pasantía laboral. Veamos cómo se sienten:

E: ¿Cómo es tu trabajo? ¿De qué se trata tu trabajo?

M: Bien. Arreglamos liceos ta, todo, escuelas, liceos, todo público. Ta bueno. Ta bien. Todo el mundo me quiere sacar de ahí, por ejemplo, mis compañeros, todos.

E: ¿Cómo?

M: Claro, porque yo en realidad cobro poco, no me da ni para nada lo que yo cobro, porque son chirolas. Para lo que es el medio, son chirolas. Pero ta, a mí me sirve porque, una, estoy aprendiendo, y otra, me están ayudando abundante. Y me están enseñando y todo. Y son 6 horas, me dan comida, de última estoy comiendo. Yo nunca como de mañana, nunca nada, como de noche nomás, a veces. Y ta, llevo una rutina, de última. Por ejemplo, últimamente vivía de noche

E: ¿Cómo que vivías de noche?

M: Claro, dormía de día y me despertaba a eso de las 9-10. Me bañaba, bajoneábamos algo con los gurises y ya nos íbamos, casino, baile, todo así. Pa la rambla. Y ta. El trabajo de última te hace vivir el día. Ta bueno eso. (Entrevista a Martín, Montevideo, 2016)

Martín identifica todo lo que le puede aportar estar trabajando, lo elige y lo mantiene, a pesar del bajo ingreso. Resalta el aprendizaje y cómo el trabajar le ayuda a organizar su vida “te hace vivir el día”. Algo similar dice Martina:

M: ↓ Bien, me encantaría trabajar ((se ríe))

E: ¿Por?

M: Y si tengo que trabajar, hacer algo, así cambio la rutina por ejemplo me levanto, voy a trabajar vengo estoy con mi hija (como una lista de tareas) hago una pequeña siesta ((ríe)) salgo un ratito a la casa de mis tías y vengo me acuesto y empieza el día de nuevo, así me gustaría el día.

E: ¿Por qué crees que puede estar bueno trabajar?

M: Y sí(.) porque así le doy las cosas a mi hija, todo (.) todo lo que quiera comprarle se lo puedo dar, yo qué sé salir a pasear con ella, llevarla a comer a Mc Donald por ejemplo (.) está bueno (↓). Si cambio despejo mi mente más, no estoy todo el día así (.)

E: ¿Y ahora por ejemplo acá quienes trabajan?

M: Mi padre y mi pareja trabaja noma, pero:::((risas)) los dos en la construcción trabajan

E: ¿Pero?

M: Si trabaja, pero se vive durmiendo él, por ejemplo, ayer fue hoy no va mañana también, pero pasado no ((risas)).

E: ¿Y vos que pensas de eso?

M: Por eso quiero trabajar, para no depender de nadie (.)

(Entrevista a Martina, Montevideo, 2016)

El ocio parece algo que no está bien valorado por ellos, se nota cierto aburrimiento en Martina.

Ellos/as tienen claro que las pasantías son por un tiempo determinado, y que los trabajos a los que podrán acceder después van a tener otras características.

Julia, Martina y Jeyson, aunque lo desean, desde que finalizaron sus pasantías no han logrado conseguir trabajo.

En sus relatos los compañeros de trabajo son pares que ya conocen del barrio, no aparecen otras personas que no tengan su edad, exceptuando los técnicos y operadores sociales que están a cargo de acompañarlos durante la pasantía. Julia y Martina las llevaron a cabo en organismos públicos, sin embargo, no hacen referencia a otros adultos compañeros con los que compartieron la experiencia. No lograron conectarse con otros trabajos a partir de los vínculos generados en la pasantía.

Franco logró conjugar el trabajo con su música, cada vez que inauguran una plaza en el barrio que arreglaron ellos, lo hace con una canción compuesta por él y también hace música con alguno de sus compañeros.

Jeyson, se dio cuenta que cocinaba muy bien a partir de una pasantía laboral que hizo a través de un centro educativo al que concurría:

Ando bien para hacer los alfajores de maicena (..) ellos lo probaron, era en una cantina y después salíamos con los de ahí a vender a la feria para el paseo de fin de año. Cocinaba o atendía. Con las cocineras me llevaba a full, cuando apenas fui, ella me dijo que me iba a enseñar a usar la cuchilla, corte, a picar morrón, cebolla, así. Después terminé haciendo salsas, haciendo pollo a la pizza. Claro porque ella me decía lo que tenía que hacer y lo hacía. Hasta napolitana. Me dieron un diploma y todo ahí, para el currículum, para entregar. (Entrevista a Jeyson y Brando, Montevideo, 2016)

Martín también habla del deseo de tener pareja como forma de estabilizarse:

- Que hace tiempo no nos hablábamos y eso, no nos veíamos y el otro día nos vimos. Ta. Pero no... no me imagino. Como que nunca tuve y no... no sé cómo hacer, no tengo algo en mente. Por ahora vivo el momento, y vivo lo que ta, lo que voy viviendo. Trato siempre de portarme bien y ya fue. Yo pienso que me voy a concentrar en algo más o menos cuando encuentre alguien, yo qué sé, alguna compañera, como dijo yo, que me quiera abundante, yo qué sé. Y que yo me encariñe. Ahí capaz que, capaz que cambie un poco la cabeza, mientras tanto creo que voy a seguir así. No tengo pensado un futuro, no puedo. (Entrevista a Martín, Montevideo, 2016)

Raúl que ya la tiene también proyecta su vida en familia: “no sé, no me imagino yo dentro de unos años, pienso que capaz que hay veces, tiro objetivos ahí, a tener a futuro yo que se pienso tener mi casa estar con mi mujer y mi hija” (Entrevista a Raúl, Montevideo, 2017).

“Cuando las instituciones tambalean, y resulta cada vez más difícil adecuarse a determinados valores, es cuando más evidente se vuelve la normatividad, cuando más suelen aferrarse a los valores que alguna vez promovieron aquellas instituciones” (Rodríguez Alzueta et al., 2016, p. 40).

Como vimos, en sus vidas fueron muchas las instituciones que tambalearon. ¿Vagancia, joda, consumo, delito? Sus deseos y proyectos ponen en cuestionamiento, una vez más, las imágenes construidas sobre ellos/as que componen los procesos de estigmatización y criminalización.

6.11 La mirada que potencia, la ternura y el arte transformador

Cualquier emergencia de singularidad provoca dos tipos de respuesta micropolítica: la respuesta normalizadora o, por el contrario, la respuesta que busca encaminar la singularidad hacia la construcción de un proceso que pueda cambiar la situación, y tal vez no sólo localmente. (Guattari & Rolnik, 2006, p.66)

¿Vos sabes contar? Ah, pero vamos a ver si vos sabés contar (...).

Y si yo me mandaba cualquiera por qué me iba a ir bien, si no me portaba bien, no hacía nada. Osea en los estudios aprendía y todo. La mejor clase para mí que fue en quinto año porque yo tuve un maestro (...) y el loco me llenaba la cabeza así: pa pa pa. Y al loco le agarré tremendo aprecio sí. Yo trabajaba, había una quinta en la escuela, a veces estaba en horario de clase y como yo no le daba mucha bola a la clase, el maestro me mandaba para la quinta, me decía ah anda para la quinta anda ((se ríe)), ¡claro el loco re piola era! me mandaba a la quinta a trabajar porque sabía que me gustaba entonces yo iba y le metía a la quinta y todo, y por otro lado me hacía la cabeza me sacaba información. Cuando vayas a poner la semilla me decía contá, vas poniendo tres semillas en cada boquete me decía, y yo me di cuenta después con el tiempo que el loco me estaba enseñando, pero a través de otra cosa. Como que el loco re bocho ¿entendes? Me decía cuántas albacas teníamos, como doscientas plantas de albacá. Y me hacía contarlas diez en diez así, decía cuántas plantas hay allá y yo le decía hay tanto. Me decía no mientas, ¡sí! le decía, en serio, hay tanto, bueno vamos a ver si sabés contar me decía, me jodía el siempre. Y el loco me enseñaba y todo estaba de más, y (...) ta fue la mejor clase que tuve. (Entrevista a Raúl, Montevideo, 2017)

Los relatos que traen los/as adolescentes de anécdotas con alegría tienen que ver con referentes adultos que tomaron un posicionamiento diferente frente a su situación. Si hay alegría hay potencia, un cuerpo compone con otro cuerpo (Deleuze, 2006). ¿Qué fue lo diferente? Justamente que hubo algo diferente, se instaló lo diferente, lo singular, otro sentido frente al aburrimiento de Raúl en la clase, a lo inabordable del dispositivo (Minnicelli, 2013).

Se instala una nueva escena, un juego. El maestro deseaba que Raúl aprendiera, instaló la posibilidad de otra forma de enseñar-aprender donde Raúl podría tener un rol activo en su aprendizaje (Zelmanovich, 2013).

(...) incluso en las condiciones más penosas, el recurso de dar sentido posee una fuerza vital extraordinaria al ejercer con eficacia una función de velamiento, no en el sentido de la mentira, sino en el sentido de una distancia necesaria con los hechos, que permite aproximarse a los mismos sin sentirse arrasado por ellos. Se trata de una especie de pantalla, de trama que hace las veces de intermediación, capaz de generar condiciones mínimas para una posible subjetivación de la realidad, una delgadísima malla que recubre la crudeza de los hechos, que le brinda la posibilidad a quien la padece, de erigirse como sujeto activo frente a las circunstancias, y no mero objeto de las mismas (Zelmanovich, 2013, p. 1).

¿Cuáles son las condiciones en las cuáles Raúl puede aprender? (Minnicelli, 2013, p. 35). Para poder proponer un juego, fue necesario que maestro- estudiante pudieran ocupar espacios simbólicos diferentes, establecer otras relaciones diferentes a la in-diferencia adultez-niñez que caracteriza la sociedad de consumo actual, donde, como vimos, los/as niños/as se han vuelto adultos/as en miniatura (Minnicelli, 2013).

El/la niño/as se acerca al mundo de forma diferente al adulto, es necesario reactualizar la asimetría entre los adultos y adolescentes como posibilidad frente al Estado de excepción constante donde ambos/as viven malestares, ¿Qué hace el adolescente con esos malestares, con el aburrimiento en clase y los procesos de estigmatización a los cuales

se encuentra cotidianamente? Es propio de lo infantil dar cuenta de lo que le pasa a través del cuerpo, cuando algo le genera malestar lo mostrará a través de un ruido mayor (Minnicelli, 2013). Este ruido, a su vez, impacta en el mundo adulto porque también cuestiona las respuestas ensayadas.

A partir de la instalación del juego se dan condiciones de posibilidad subjetivantes (Minnicelli, 2010), donde Raúl queda en el lugar de un niño que puede aprender y que no lo hace porque las condiciones no lo posibilitan. Raúl puede disfrutar del aprendizaje. Lo dicho cambió y cambió de lo que habla, se construyeron otros decires, no se castigó a Raúl de que no pudiera estar en el salón de clase, por el contrario, se buscaron formas de que él pudiera aprender. La protección de Raúl no se confundió con el castigo (Gascón & Godoy, 2015). Raúl fue “nombrado, fue mirado, hablado y habilitado en algún lugar posible del deseo del Otro donde pudo alojarse” (Minnicelli, 2013, p. 27). Fue posible instituir infancia, “desaplicar que toda regla vale para todos los casos” (p. 144).

Encierros que entristecen y miradas alegres

Franco pasó mucho tiempo sin salir de su casa no quería encontrarse con lo que había afuera. Habla del consumo, de la muerte de amigos y de algo así como que se sentía en peligro de terminar igual. Alguien lo fue a buscar una y otra vez y de a poco fue saliendo. Al tiempo lo detienen por algo que no hizo, por “ser parecido a otro”, se confirmó lo que temía. Las cámaras “lo salvaron”, solo las imágenes podían dar cuenta de que él no había sido, por supuesto, nadie le creía.

A Franco le gusta cantar, eso le permite comer y vivir solo, pero también algo más. Él se conforma con seguir con su música y vivir de eso. Es muy reflexivo sobre lo que vivió y quiere hacer algo con eso, busca transformar:

Siempre haciendo música. Y ta. Dentro de un tiempo yo qué sé. Siempre cantando me imagino, en cualquier lado, donde quiera que vaya. Quizás haciendo más proyectos, me imagino, ayudando a escribir en algún lado a los gurises que vengan. Eso es lo que quiero. Estar en algún lado y enseñarles a los gurises a escribir, como quien dice. Me imagino haciendo eso en algún lado. (Entrevista a Franco, Montevideo, 2016).

Franco me despide con una de sus canciones que habla sobre los niños y lo importante que es para él que crezcan con sueños:

*La voz que calma a las fieras
La voz de un niño
Pensemos en los niños primero que todo y antes que todo,
criémoslos con sueños no importa la realidad desde pequeños*

*(Entrevista a Franco, Montevideo, 2016)*²⁵

Para Franco los niños deben ser escuchados y también cuidados. ¿Qué representa el cuidado de los/as niños/as en la vida de estos/as adolescentes? Parece ser una posibilidad de que algo sea diferente, de cambiar en algo la vida de otros, esta vez como adultos. Pero también quizá frente a ellos no sea necesario desarrollar estrategias de contraestigmatización (Rodríguez Alzueta et al., 2016) porque los niños/as no estigmatizan.

Durante la entrevista con Jeyson y Brando una niña se cae en la plaza, ellos la ayudan a levantarse: “Dale, arriba, arriba. No te hiciste nada. Estás bien, estás bien. Tiene cara de ponerse a llorar, pero me parece que no. Hermosa, chau, hermosa. Qué hermosos ojos. No llores, bonita. Mirá la cara de puchero que pone. Qué bonita que es” La madre les agradece. (Diario de campo, 13/7/16)

²⁵ La canción era más extensa, pero en la transcripción se sacaron las partes del estribillo a pedido de Franco porque las había escrito un amigo y no él.

CAPITULO 7 CONCLUSIONES

Nos dirigimos a los inconscientes que protestan. Buscamos aliados. Tenemos gran necesidad de aliados. Tenemos la impresión de que nuestros aliados están ya por ahí, que se nos han adelantado, que hay mucha gente que está harta, que piensan, sienten y trabajan en una dirección análoga a la nuestra: no se trata de una moda, sino de algo más profundo, una especie de atmósfera que se respira y en la que se llevan a cabo investigaciones convergentes en dominios muy diferentes. (Guattari & Rolnik, 2006, p. 24).

Para la elaboración de esta tesis nos propusimos una forma de acercarnos a los/as adolescentes desde la investigación en psicología social crítica. Elegimos este camino porque nos permitía investigar-intervenir, transformar y transformarnos, una práctica intrínsecamente política (Ibáñez, 1993) frente a una problemática también política.

La perspectiva de la psicología social nos permitió ver cómo se construyen los sentidos (Spink, 2010) que vinculan a los/as adolescentes a procesos de criminalización y estigmatización. Por medio de qué mecanismos, cómo es posible que las personas interpreten los acontecimientos sociales de una manera y no de otra. Cuáles son las condiciones de posibilidad de las interpretaciones y la manera de enfrentar los problemas sociales que ubican a los/as adolescencias en vinculación “cuestión criminal”.

La reflexión permanente nos permitió tener en cuenta a la psicología social como una práctica intrínsecamente política porque al estudiar los procesos intersubjetivos está estrechamente relacionada con la gestión de poblaciones y el control social. Nos propusimos hacer una genealogía que nos permitiera reflexionar sobre el presente, estudiar la historia para entender ¿Por qué los discursos que relacionan juventud-exclusión y delito (Tonkonoff, 2007) tienen estatuto de verdades? ¿Cómo hemos llegado a construirlos?

Partiendo de la criminología crítica fuimos viendo cómo el sistema penal crea las problemáticas que pretende resolver, cómo la criminalización se relaciona con el poder y la gestión de ilegalismos. La construcción de normalidad-anormalidad (y delincuencia) permite la producción y el mantenimiento de determinado orden social y de lugares de poder que solo quedan en manos de unos pocos.

El establecimiento de moralidades e inmoralidades aparece como una forma de poner en juego el poder desde comienzos de la conformación del Estado Moderno de la mano con el cristianismo: la autoridad, la culpabilización, la responsabilización, la infantilización son mecanismos puestos en marcha para el control social.

En el gobierno de la vida la gestión de poblaciones a partir de la conducción de la conducta es posible a través de la constitución de un sujeto moral que se autogestione, impidiendo movimientos en la jerarquía social.

¿Cómo se ponen en juego estas moralidades en el ámbito social? A partir de las economías morales (Fassin, 2010), los procesos de criminalización secundaria y la estigmatización social que les da sustento. Estas prácticas construyen los márgenes que son funcionales a las lógicas dominantes.

A partir de los aportes de Rodríguez Alzqueta (2016) pudimos pensar en cómo los/as adolescentes le dan sentido a la estigmatización social. Las prácticas de contraestigmatización como una forma de los/as adolescentes de hacer algo con el estigma, de producirse sujetos cuando estos procesos los objetivizan. Sin embargo, estas prácticas también tienden a dejarlos en los márgenes.

Finalizando la Caja de Herramientas realizamos una genealogía del concepto de adolescencia que nos permitió situarnos en la situación de los/as participantes como adolescentes en el mundo del consumo.

Adentrándonos en el análisis de las entrevistas vimos cómo estos mecanismos se ponen en juego en el encuentro entre la policía y los/as adolescentes.

Para los/as participantes, la mayor presencia de la policía se hace notar en los barrios en los que viven, sobre todo a través de los patrullajes de rutina y pedidos de identificación. En las narraciones, puede verse cómo viven la selección que lleva a cabo la policía al momento de intervenir, que pone en marcha los prejuicios orientados a estos/as jóvenes. En estos barrios se ha instalado un Estado de Excepción (Agamben, 2010), en el cual la violencia física y sobre todo simbólica, pone en juego una economía y castigo moral, que legitima prácticas inmorales y fuera de la ley. En las mujeres también parecen escenarios propicios para situaciones de violencia de género.

Las detenciones, que no se continúan con un proceso penal, dan cuenta que las prácticas de la policía tienen un fin en sí mismas: el mantenimiento del orden social.

Los/as adolescentes hablan de los estigmas que los/as vinculan a la peligrosidad, el delito y cómo lo viven en sus vidas cotidianas. Los discursos criminalizantes se inscriben en sus cuerpos, la forma de mirarse, lo que dicen y lo que hacen.

En las historias que nos cuentan, en el tránsito por las instituciones y el vínculo con los adultos con los que comparten su vida, se van construyendo la responsabilización y la culpabilización sobre lo que hacen. Así como los sentidos que los/as relacionan con la criminalidad.

En sus relatos, también se ven normas y jerarquías morales. El respeto, como capital moral, muestra que algunos/as están abajo y otros/as arriba. El lugar que ocupa cada uno/a en la escala moral justifica prácticas de violencia sobre quienes están más abajo.

La búsqueda permanente de respeto parece ser la contra cara de la objetivación que viven permanentemente por parte del olfato social (Rodríguez Alzqueta et al., 2016).

La mirada aparece como un aspecto central en sus vidas. Como adolescentes están buscando quiénes son. Sin embargo, las miradas que perciben de los demás son de desconfianza. A través de ellas huelen los prejuicios, su conclusión es que no pueden confiar en nadie, es mejor andar solo/a.

Su forma de hacer frente es creando simulacros. Formas de ser propias de la “cultura de la dureza”. Mediante la objetivación del otro/a dan vuelta los estigmas, les sacan la posibilidad de ser sujetos, tal como pasa con ellos/as. Hacen jugar el miedo que los demás sienten. Simulacros tan reales que ellos/as y todos se los creen. Estas prácticas fomentan, a su vez, la estigmatización, el olfato social y el castigo.

En algunos casos, las prácticas ilegales son estrategias de sobrevivencia cuando falta la comida. En otros el descanso y las prácticas fuera de la ley son estrategias de pertenencia, donde ejercitan este simulacro de la “cultura de la dureza” que les permite hacer frente a la calle y a la policía.

Sin embargo, cuando la estigmatización no está presente, cuando se trata de encuentros de los que no se tienen que cuidar, ya no son necesarios los simulacros y la potencia creadora ya no es utilizada para desarrollar estrategias de contra estigmatización (Rodríguez Alzueta et al., 2016). Tiene lugar la transformación, el arte, el estudio, el cuidado de sí mismo y de los otros, el deseo de trabajar y de tener una familia.

Las identidades impuestas a estos/as adolescentes, los discursos referidos a ellos/as hablan de inmoralidades, de falta de valores y de códigos, de necesidad de consumir a toda costa (Fessler & Arbella, 2017). Fassin (2016) nos ayuda a alejarnos de estos conceptos, a pensar en cómo los valores y moralidades se distribuyen e intercambian en toda la sociedad, donde no hay lugar para inmoralidades. La construcción subjetiva de este “monstruo”, se hace a partir de la distribución de moralidades en el campo social y también moldea los sentidos de estos/as adolescentes y los/as mantiene en los márgenes. De eso se trata, de una tecnología de gobierno.

Si pensamos desde los Estudios de la Gubernamentalidad (Castro Gómez, 2015) podríamos preguntarnos cómo se vinculan estos procesos y las políticas de prevención del delito con las tecnologías de gobierno. En el gobierno de la vida (Fassin, 2010) quizá sea cada vez menos necesario el encierro y cobre cada vez más fuerza la gestión de las libertades.

Entre algunos encierros y resistencias se perpetua la situación de los/as adolescentes ¿Por qué? Porque a partir de allí parece no haber otros mundos posibles, los/as adolescentes quedan en el mismo lugar, son gobernados por sus cuerpos a través de las moralidades.

¿Las tecnologías gubernamentales logran sus objetivos? No son del todo pobres (Castro Gómez, 2015), consumen lo que impone la moda y, a su vez, están controlados/as

por programas estatales. Son reprimidos/as y controlados/as también por la policía, que constantemente, le hace acordar que son ciudadanos/as de segunda (Fassin, 2016). Pero desean trabajar, ingresar al mundo productivo.

También hacen que los demás consuman, su cualidad de monstruos vende tecnología en seguridad. Su figura les muestra a los otros lo que no deben ser, donde no quieren estar y gracias a ellos se esmeran en producir, para no quedar afuera. Afuera de comprar, afuera de las redes sociales y afuera de sus casas.

Pensando en los ilegalismos de Foucault como tecnología de seguridad ¿La intención no es conservar a los/as adolescentes en la misma situación? ¿controlarlos, gestionar la criminalidad, pero que continúen estando en el mismo lugar del tablero de ajedrez? Pobres, pero que no representen un peligro considerable para la sociedad.

Pero entonces ¿Cómo construir in-conformidades (Percia, 2011)?

Intentamos construir singularidades como modo de lucha contra procesos capitalísticos de formación de individualidades en masa que no hacen más que construir identidades, cerradas, iguales y sin posibilidad para la elección. La intención de singularizar y tener en cuenta la dimensión de poder en la investigación nos permitió hablar de moralidades, tratando de no moralizar.

Esta tesis intentó dar cuenta de la experiencia de compartir cotidianidad con estos/as adolescentes y buscar otros inconscientes protestando que nos ayudaran a pensar. En algunos encontramos ecos de lo que queríamos transmitir, otros nos sorprendieron con nuevas perspectivas que nos animaron a seguir.

Es necesario empezar a comprender y darle un lugar de importancia al entramado que compone los procesos de criminalización y estigmatización de los/as adolescentes, para poder ensayar otras respuestas que se alejen del castigo y la punición.

Somos bastantes los que estamos pensando sobre esto y eso reconforta. Pero tendríamos que ser más. Hay un desafío por delante que es poder crear estrategias para que, lo que tenemos para decir, no solo se quede en la academia ni en el vínculo con estos/as adolescentes. Los procesos que intentamos problematizar aquí tienen un enclave social y si lo desconocemos corremos el riesgo de seguir reproduciendo el campo de problemas.

Seguir buscando inconscientes que protesten, sobre esto u otras luchas, que se afirmen e inventen otros mundos, en todas partes, y seguir promoviendo condiciones de posibilidad para que esto ocurra.

Multiplicar estrategias y espacios para todos/as donde, a decir de Bonder (1998), reconozcamos nuestra "capacidad de devenir en actor/actora "político ético" en determinados contextos y situaciones" (p.13). Intentar liberarnos de la individualización que nos sujeta (Foucault, 1996) sabiendo que no es posible estar por fuera de las relaciones de poder, pero

si modificar el juego. Crear y promover procesos de singularización que vayan en contra de la codificación y que construyan modos de sensibilidad, otras formas de relacionarse con los/as otros/as, alternativos a los valores que nos imponen.

Así como lo hace Franco, creando su música.

*Aunque limpiemos, construyamos y pintemos las
paredes
al barrio lo hace su gente,
al barrio lo hacen ustedes.
(Entrevista a Franco, Montevideo, 2016).*

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2005). ¿Qué es un dispositivo? Recuperado a partir de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26946>
- Agamben, G. (2010). *Estado de excepción: Homo sacer, II, 1*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Alonso, G., & Díaz, R. (2012). Reflexiones acerca de los aportes de las epistemologías feministas y descoloniales para pensar la investigación social. *Debates Urgentes–Dossier: Pensamiento crítico y cambio*, 1(1).
- Apud, I. E. (2013). Repensar el método etnográfico. Hacia una etnografía multitécnica, reflexiva y abierta al diálogo interdisciplinario. *Antípoda*, (16), 213-235. <https://doi.org/10.7440/antipoda16.2013.10>
- Arbella, R., Magariños, T., Silveira, V., Castro Morales, A., Mefalopulos, P., Colistro, A., & Bellof, M. (2015). *Medidas no privativas de la libertad en adolescentes* (Casa Bertolt Bretch). Montevideo, Uruguay.
- Balash, M., & Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: producciones narrativas. *Encuentros en psicología social*, 1(3), 44-48.
- Baratta, A. (2004). *Criminología crítica y crítica al derecho penal* (1.ª ed.). Argentina: Siglo XXI editores Argentina.
- Batres, G. (1999). *El lado oculto de la masculinidad*. Costa Rica. Recuperado a partir de <http://giocondabatres.com/descargas/libro%20El%20lado%20oculto%20de%20la%20masculinidad.PDF>
- Baudrillard, J. (1993). *Cultura y simulacro*. Editorial Kairós.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Losada.
- Bonder, G. (1998). Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente. *Género y epistemología: Mujeres y disciplinas*, 29–55. Recuperado a partir de <http://www.enlinea.cij.gob.mx/Cursos/Hospitalizacion/pdf/bonder.pdf>

- Castel, R. (1986). De la peligrosidad al riesgo. En *Materiales de sociología crítica* (pp. 219-243). Madrid: Piqueta.
- Castro Gómez, S. (2015). *Historia de la gubernamentalidad I: Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault* (Vol. 2). Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Código de la niñez y la adolescencia, Pub. L. No. 17823 (2004). Recuperado a partir de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp3004777.htm>
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Facultad de enfermería de la Universidad de Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Connell, R. W. (1995). *La organización social de la masculinidad* (Flacso. Edi de las Mujeres, Vol. 24). Santiago de Chile: Isis Internacional.
- Corte Electoral. Acta Plebiscito 2014 (2014). Recuperado a partir de <http://www.corteelectoral.gub.uy/nacionales2014/proclamacion/ACTA9414PLEBISCITO.pdf>
- Cosculluela, J. F. (s. f.). COSCULLUELA «RATATAT». Recuperado 13 de febrero de 2018, a partir de <https://vimeo.com/35166283>
- Deleuze, G. (2003). *Foucault*. (J. Vazquez Pérez, Trad.). Barcelona, España: PAIDOS STUDIO.
- Deleuze, G. (2006). *Spinoza: Filosofía práctica*. Buenos Aires: Fabula Tusquets Editores.
Recuperado a partir de <https://gnoseologia1.files.wordpress.com/2011/03/deleuze-spinoza-filosofia-practica.pdf>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1978). *Mil Mesetas Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.
- Deleuze, G., & Parnet, C. (2013). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.
- Denzin, & Lincoln. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa*. (Vol. 1). GEDISA. Recuperado a partir de http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/denzin__cap_i__introduccion_general_el_campo_de_la_investigacion_cualitativa_.pdf
- Donzelot, J. (1979). *La policía de las familias*. Magasin de Troncos.
- Eira, G. (2005). *La verdad, la certeza y otras mentiras*. Psicolibros Universitario.

- Fassin, D. (2003). Gobernar por los cuerpos, políticas de reconocimiento hacia los pobres y los inmigrantes en Francia. *Cuadernos de antropología social*, (17), 49–78. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-275X2003000100004&script=sci_arttext&lng=en
- Fassin, D. (2004). Entre las políticas de lo viviente y las políticas de la vida. Hacia una antropología de la salud. *Revista Colombiana de Antropología*, 40, 283–318.
- Fassin, D. (2010a). El irresistible ascenso del derecho a la vida. Razón humanitaria y justicia social. En M. Viveros & G. Garay, *Cuerpo, diferencias y desigualdades*. Bogotá: Utópica.
- Fassin, D. (2010b). Les économies morales revisitées, Revisiting moral economies. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 64e année(6), 1237-1266. Recuperado a partir de <https://www.cairn.info/revue-Annales-2009-6-page-1237.htm>
- Fassin, D. (2016). *La fuerza del orden. Una etnografía del accionar policial en las periferias urbanas*. Francia: Siglo XXI.
- Fernández, A. M. (1994). La invención de la niña. UNISEF.
- Fernández, A. M. (2008). *Las lógicas colectivas: imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Ed. Biblos.
- Fernández, A. M., López, M., Borakievich, S., Ojam, E., & Cabrera, C. (2014). La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. *Revista Sujeto, subjetividad y cultura*, (8). Recuperado a partir de <http://www.academia.edu/download/42707065/136-479-1-PB.pdf>
- Fernández Christlieb. (s. f.). Psicología estética de la situación social. [Inédito].
- Ferrando, M. G., Ibáñez, J., & Martín, F. A. (1994). *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación*. Alianza. Recuperado a partir de http://alumnipuice.edu.ec/web/wp-content/uploads/2014/10/Garc%C3%ADa-et-al-_El-an%C3%A1lisis-de-la-realidad-social-m%C3%A9todos-y-t%C3%A9cnicas-de-la-investigaci%C3%B3n.pdf
- Fessler, D., & Arbella, R. (Eds.). (2017). *El retorno del «estado peligroso». Los vaivenes del sistema penal juvenil*. (Casa Bertolt Brecht-Grupo I+D Estudios sobre infracción adolescente, CSIC-UDELAR). Montevideo, Uruguay.
- Foucault, M. (1976). *Las redes del poder* (Colección mínima). Francia: Almagesto.

- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder* (2.^a ed.). Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1980). El poder, los valores morales y el Intelectual. Recuperado a partir de <https://defilosofia.com/2016/10/03/entrevista-michel-foucault/>
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de si como práctica de la libertad. Recuperado a partir de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/viewFile/2276/1217>
- Foucault, M. (1996). El sujeto y el poder. *Revista de Ciencias Sociales*, v. 11, n. 12, pp. 7-19. Recuperado a partir de https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/6800/1/RCS_Foucault_1996n12.pdf
- Foucault, M. (2006a). *Seguridad, territorio y población. Curso en el College de France 1977-1978*. (1.^a ed.). Buenos Aires: Fondo de cultura económica. Recuperado a partir de https://crucecontemporaneo.files.wordpress.com/2012/01/foucault_michel-seguridad_territorio_poblacion.pdf
- Foucault, M. (2006b). *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI editores Argentina.
- Foucault, M. (2008). Gestionar los ilegalismos a propósito de surveiller et punir (Vigilar y Castigar). En *Entrevistas con Michel Foucault*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado a partir de <https://sanasideas.files.wordpress.com/2016/06/foucault-entrevista-gestionar-los-ilegalismos-a-proposito-de-surveiller-et-punir.pdf>
- Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica*. (E. Castro, Ed.) (Vol. 21). Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gascón, F. G., & Godoy, L. G. (2015). Presencia e in-diferencia. Por un estatuto visual de la niñez. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 627-643. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1326093014>
- Gergen, K. J. (2007). *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales.
- Goffman, E. (2001). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Gonçalvez, L. (2001). La mirada en la clínica de la multiplicidad. En J. Fernández Romar & A. L. Protesoni, *Psicología Social: Subjetividad y Procesos sociales*. Uruguay: Tradinco.
- González, C., Leopold, S., López, L., & Martinis, P. (2013). *Los sentidos del castigo. El debate uruguayo sobre la responsabilidad en la infracción adolescente*. Uruguay: TRILCE.

- Gross, E., & Mansour, M. (1995). ¿Qué es la teoría feminista? *Debate Feminista*, 12, 85-105. Recuperado a partir de <http://www.jstor.org/stable/42624289>
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica: cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Guber, R. (2013). *La articulación etnográfica. Descubrimiento y trabajo de campo en la investigación de Esther Hermitte*. Argentina: Biblos.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Valencia: Cátedra. Recuperado a partir de http://www.academia.edu/download/34547082/Ciencia__cyborgs_y_mujeres_-_Donna_J._Haraway.pdf
- Harding, S. (1987). ¿Existe un método feminista? *Debates em torno a uma metodologia feminista, México, DF: UNAM*, 09–34. Recuperado a partir de <http://201.196.149.98/cicde/images/metodo.pdf>
- Ibáñez, T. (1993). La dimensión política de la psicología social. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(1). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=80525102>
- Ibáñez, T. (2001a). ¿Fondear en la objetividad o navegar hacia el placer? *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1(0), 31-37. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n0.3>
- Ibáñez, T. (2001b). *Muníciones para disidentes: realidad, verdad, política* (1. ed). Barcelona: Gedisa Editorial. Recuperado a partir de <https://es.scribd.com/document/128588175/Tomas-Ibanez-Muníciones-para-disidentes>
- Íñiguez, L. (2003). Capítulo III. El análisis del discurso en las Ciencias Sociales: variedades, tradiciones y práctica. En *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. (pp. 83-124). Barcelona: Editorial UOC.
- Íñiguez, L. (2005). Nuevos debates, nuevas ideas y nuevas prácticas en la Psicología social de la era "post-construccionista". *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1(8). Recuperado a partir de <http://atheneadigital.net/article/viewFile/235/235>
- Íñiguez, L., & Domènech, M. (2002). La construcción social de la violencia. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 2.
- Isla, A. R., & Míguez, D. (2003). *Heridas urbanas: violencia delictiva y transformaciones sociales en los noventa*. Editorial de las Ciencias.

- Jefferson, G. (1984). Jeffersonian Transcription Notation. Recuperado a partir de https://www.u-cursos.cl/facso/2011/1/PSI-TAMC/1/material_docente/bajar?id_material=578486
- Juanche, A., & Di Palma, G. (2014). Seguridad, pobreza y criminalización. La profundización del estado punitivo en Uruguay. En *Contrapunto. Seguridad contra la pared. Debates en movimiento*. (UdelaR, Vol. 4, pp. 27-43). Montevideo, Uruguay.
- Juanche, A., & Palummo, J. M. (Eds.). (2012). *Hacia una política de Estado en privación de libertad: diálogo, recomendaciones y propuestas*. Montevideo, Uruguay: SERPAJ Uruguay.
- Kaufman, M., Horowitz, G., & Femenina, C. de I. para la A. (1989). *Hombres, placer, poder y cambio*. Centro de Investigación para la Acción Femenina. Recuperado a partir de <https://books.google.com.uy/books?id=0xdTHQAACAAJ>
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Kessler, G., & Dimarco, S. (2013). Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires. *espacio abierto*, 22(2). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/html/122/12226914003/>
- Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. *Masculinidad/es. Poder y crisis*, (24), 49–63. Recuperado a partir de <http://www.caladona.org/grups/uploads/2008/01/homofobia-temor-vergüenza-y-silencio-en-la-identidad-masculina-michael-s-kimmel.pdf>
- Laino Topham, N. (2015). *Producciones peligrosas: miradas y palabras sobre la delincuencia femenina en el estudio para la libertad anticipada*. Recuperado a partir de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/5485>
- Lewkowicz, I., & Corea. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Lumen Humanitas.
- López Gallego, L. (2015). *Prácticas de control socio penal. Dispositivo psi-pericial y adolescentes mujeres en el sistema penal uruguayo*.
- Matza, D., & Sykes, G. (2014). Delincuencia juvenil y valores subterráneos. *Delito y sociedad*, 23(38), 119-129. Recuperado a partir de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2468-99632014000200006&lng=es&nrm=iso&tlng=es

- MIDES, & Ministerio del Interior. (2013). Llamado manifestación de interés. Programa de Gestión Integrada Local de Seguridad Ciudadana - Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) para Servicio de Atención Personalizada. Recuperado a partir de http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/22120/1/bases_del_llamado_a_registro_13_03_2013.pdf
- Ministerio del Interior. (2014). Programa de Gestión Integral de Seguridad Ciudadana. Recuperado 19 de diciembre de 2017, a partir de <https://www.minterior.gub.uy/index.php/2013-06-17-14-41-56/2012-11-13-13-08-52/78-noticias/ultimas-noticias/2031-programa-de-gestion-integral-de-seguridad-ciudadana>
- Minnicelli, M. (2013). *Ceremonias mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario. Santa Fe. Argentina: Homosapiens.
- Minnicelli, M., & Zambrano Gutiérrez, I. (2012). Estudio preliminar sobre algunas instituciones de infancia en tiempos de capitalismo y modernidad: los niños en situación de calle, Colombia.
- Molas, A. (2012). *La bajada de la política: Derechos humanos de adolescentes víctimas de violencia*. Recuperado a partir de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/123456789/4870/1/Molas.pdf>
- Mosteiro, M., & Tomasini, M. (2014). La baja de la edad de penalidad juvenil como pieza clave del control social en tiempos de la inseguridad como paradigma. En *Contrapunto. Seguridad contra la pared. Debates en movimiento*. (UdelaR, Vol. 4, pp. 43-56). Montevideo, Uruguay.
- Mosteiro, M., Samudio, T., Paternain, R., Salamano, I., Zoppolo, G., Tomasini, M., ... Henderson, J. (2016). Adolescentes, jóvenes y violencia policial en Montevideo: una aproximación descriptiva. *Cuadernos de Ciencias Sociales y Políticas Sociales*; 6. Recuperado a partir de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/handle/123456789/7628>
- Percia, M. (2011). *Inconformidad: arte políticas psicoanálisis*. Buenos Aires: La Cebra.
- Potter, J. (1998). *La Representación de la realidad: discurso, retórica y construcción social*. Barcelona [etc.: Paidós.
- Preciado, B. (2014). Beatriz Preciado en conversación con Marianne Ponsford. Recuperado 23 de diciembre de 2017, a partir de <https://www.hayfestival.com/p-7651-beatriz-preciado-en-conversacion-con-marianne-ponsford.aspx>

- Presidencia de la República. (2012). Estrategias por la vida y la convivencia. Recuperado 19 de diciembre de 2017, a partir de https://medios.presidencia.gub.uy/jm_portal/2012/noticias/NO_E582/Estrategia.pdf
- Presidencia de la República. (2013). Plan «7 zonas» atiende a 31.151 personas de áreas vulnerables de Montevideo y Canelones. Recuperado 14 de febrero de 2018, a partir de <https://www.presidencia.gub.uy/Comunicacion/comunicacionNoticias/olesker-consejo-ministros-13-mayo>
- Presidencia de la República. (s. f.). Gabinete de Seguridad presentó documento con medidas que promueven convivencia social. Recuperado 19 de diciembre de 2017, a partir de <https://www.presidencia.gub.uy/Comunicacion/comunicacionNoticias/gabinete-seguridad-presento-paquete-15-medidas-promover-convivencia-ciudadana>
- RAE. (2017). Diccionario de la lengua española - Edición del Tricentenario. Recuperado 26 de septiembre de 2017, a partir de <http://dle.rae.es/?id=JPvdsiL>
- Rodríguez Alzueta, E., Passarelli Ana, Colectivo Juguetes Perdidos, Corbalán Daniel, Castro Daniela, Kaler Fernando, ... López Sebastián. (2016). *Hacer bardo. Provocaciones, resistencias y derivas de jóvenes urbanos*. Argentina: Malisia.
- Rose, N. (2007). ¿La muerte de lo social?: Re-configuración del territorio de gobierno. *Revista argentina de sociología*, 5(8), 113–152.
- Rose, N., O'Malley, P., & Valverde, M. (2012). Gubernamentalidad. *Astrolabio*, (8).
- Sautu, R. (Ed.). (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología* (1. ed). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Scott, J. W. (1986). Artículo: El género: una categoría útil para el análisis histórico. Por Joan W. Scott. Recuperado a partir de <https://tucuerpoesuncampodebatalla.wordpress.com/2014/03/03/el-genero-una-categoria-util-para-el-analisis-historico-por-joan-w-scott/>
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7(1). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/html/1710/171016769007/>

- Sisto, V. (2015). Bakhtin and The Social: Towards Dialogic Heteroglossic Activity. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 15(1), 3.
<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.957>
- Sosa, G. (2007, mayo 5). Lengua Plancha. *Qué Pasa de Diario El País*. Recuperado a partir de http://historico.elpais.com.uy/Suple/QuePasa/05/05/07/quepasa_151464.asp
- Spink, M. J. (2006). Caminando sobre huevos: Una reflexión construccionista sobre la investigación. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (9).
Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=53700910>
- Spink, M. J. (2010). *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Río de Janeiro: SciELO Books - Centro Edelstein.
- Spink, P. (2007). Replanteando la investigación de campo: relatos y lugares. *Fermentum*, 17(50), 561–574. Recuperado a partir de <https://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20782/2/articulo4.pdf>
- Taylor, B. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós. Recuperado a partir de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Tenenbaum, G. (2015). La detención policial de adolescentes en Uruguay: percepciones y experiencias. *Revista de la Facultad de Derecho*, (39), 227–258. Recuperado a partir de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S2301-06652015000200010&script=sci_arttext
- Tirado Serrano, F., & Domènech i Argemí, M. (2005). Asociaciones heterogéneas y actantes: el giro postsocial de la teoría del actor-red. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, (Esp). Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/html/623/62309905/>
- Tonkonoff, S. (2007). Juventud, exclusión y delito. Notas para la reconstrucción de un problema. *Revista Azcapotzalco*. Recuperado a partir de <http://www.azc.uam.mx/publicaciones/alegatos/inicio.php>
- Tonkonoff, S. (2012). Las funciones sociales del crimen y el castigo: Una comparación entre las perspectivas de Durkheim y Foucault. *Sociológica (México)*, 27(77), 109–142.
- Tonkonoff, S. (s. f.). Acerca del concepto Foucaultiano de ilegalismos. CONISET-UBA.

- Tonkonoff, S., Blanco, A. B., & Sánchez, M. S. (Eds.). (2014). *Violencia y cultura: reflexiones contemporáneas sobre Argentina* (Primera edición). Ciudad de Buenos Aires, Argentina: CLACSO: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Editorial. Recuperado a partir de http://academico.upv.cl/doctos/ENFE-4072/%7B0156537F-94C8-43CF-B91A-6ABB5550C70F%7D/2013/S2/IT_Valles_Tecnicas_cualitativas.pdf
- Vargas, X. (2011). *Como hacer Investigación Cualitativa*. México: Etxeta. Recuperado a partir de https://drive.google.com/file/d/0B00rfQ9umQIAbGowZ3d0cExUa00/view?usp=drive_web&usp=embed_facebook
- Vázquez Sixto, F. (1996). El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial. (Documento de trabajo). (pp. 47-70). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Veríssimo, L. (2006). Identificaciones en la Adolescencia: Ser alguien... aunque sea de mentira. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 102, 32–40.
- Vernazza, L. (2015). *El dilema de las políticas de seguridad en los gobiernos de izquierda. Uruguay 2005-2014*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Recuperado a partir de <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/>
- Viñar, M. (2013). *Mundo adolescente y vértigo civilizatorio*. Buenos Aires: Noveduc.
- Zaffaroni, E. R., Alagia, A., & Slokar, A. (2002). El poder punitivo y derecho penal. En *Manual de derecho Penal. Parte general*. (2º, pp. 7-18). Argentina: Sociedad Anónima editora.
- Zelmanovich, P. (2013). El desamparo. Recuperado a partir de <https://www.academica.org/000-020/514.pdf>

_ANEXOS

Hoja informativa para participantes de la investigación

HOJA INFORMATIVA PARA ADOLESCENTES MAYORES DE EDAD PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN.

Título de la investigación:

“Efectos subjetivos de los procesos de criminalización y construcción de la peligrosidad en adolescentes que han transitado por el sistema policial”

Responsable de la investigación: Lic. Psic. Inés Dosil. Maestría de Psicología Social. Facultad de Psicología. UDELAR

Contacto: Tel de contacto: 098574124

Mail: lic.inesdosil@gmail.com

Breve descripción de la investigación:

Esta investigación tiene como objetivo conocer qué piensan y qué sienten adolescentes de 18 años como vos, que han sido detenidos por la policía. Me interesa saber cómo es el vínculo de ustedes con la policía, cómo han sido los encuentros con la misma a lo largo de sus vidas y por qué se han dado esos encuentros. Estoy haciendo entrevistas para saber sus opiniones y qué sienten sobre las detenciones en las que han estado y las consecuencias que eso ha tenido para ustedes. Lo que conversemos en la entrevista quedara entre nosotros, nadie va a poder saber lo que hablemos.

Actividades a realizar:

Tu participación en la investigación se tratará de colaborar en una entrevista de 30 a 40 minutos. La participación en la entrevista es voluntaria, solo tú puedes decidir si participar en la misma. Si decides no participar o si luego de decir que si te arrepientes, puedes decirlo sin que haya ningún problema en no seguir con la entrevista.

Si en algún momento de la entrevista tenes alguna pregunta no dudes en hacerla. También es importante que sepas que si no querés responder alguna pregunta tampoco habrá ningún problema.

Lo que digas en la entrevista será usado solo para la investigación, lo que cuentes será muy importante para pensar y entender lo que les pasa a los/as adolescentes y para que las personas que trabajamos con adolescentes tengamos más ideas de qué cosas se pueden hacer.

Lo que hablemos en la entrevista será confidencial, eso quiere decir que nadie sabrá lo que se diga durante la entrevista. Cuando se muestren los resultados de la investigación en clases o artículos no aparecerá tu nombre. Podemos pensar juntos un nombre que sustituya al tuyo para que las personas que lo lean no sepan que tu participaste.

Si durante la entrevista hablas de personas o lugares o momentos, esos datos tampoco aparecerán en los resultados de la investigación que se mostrarán a otras personas.

Para poder pensar mejor en lo que hablamos en la entrevista te pediré grabar con un aparato de audio y sacar notas que podrás leer. En caso de que no te guste no dudes en hacérmelo saber. La información que se desgrabe así como las notas también serán confidenciales.

Las preguntas que te haré tendrán que ver con tus ingresos a la comisaría, las razones por las que fuiste detenido, las consecuencias que tuvo en tu vida y en cómo te ven los demás. Sabemos que son situaciones en las que tal vez no te sentiste bien, que te pueden haber tratado mal y que podés haberte enojado mucho. También sabemos que hablar de eso puede hacer que vuelvas a sentir cosas parecidas. Este trabajo espera no generarte ningún malestar, pero en caso de que sea así podemos volver a encontrarnos para hablar de eso o buscar juntos un lugar donde puedan ayudarte.

Una vez terminada la investigación me pondré en contacto contigo para que sepas de los resultados de la misma, en los que tu habrás colaborado.

En el comienzo de la hoja aparece mi teléfono para que puedas comunicarte si tienes alguna duda sobre la investigación.

Gracias por tu colaboración

Lic. Inés Dosil

Consentimiento informado para adolescentes

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ADOLESCENTES PARTICIPANTES MAYORES DE EDAD

Montevideo.....de.....del 2016

Este proyecto de investigación tiene el nombre de “**Efectos subjetivos de los procesos de criminalización y construcción de la peligrosidad en adolescentes que han transitado por el sistema policial**” y es llevada a cabo por la psicóloga Inés Dosil.

El objetivo de la investigación es saber cómo viven los/as adolescentes, qué sienten y qué piensan sobre determinadas situaciones en que han sido detenidos por la policía. Para llevar a delante la investigación es muy importante la participación de adolescentes como vos que han tenido entradas a la comisaría.

Tu participación en la investigación será en una entrevista de media hora o cuarenta minutos en donde la investigadora te hará algunas preguntas. La participación es voluntaria, solo tú puedes decidir si participar en la misma. Si decides no participar o si luego de decir que si te arrepientes puedes decírselo a la investigadora sin que haya ningún problema en suspender la entrevista.

Se te pedirá permiso para grabar el audio de la entrevista con el fin de poder de tener tus opiniones de forma más clara. En caso de que eso te incomode puedes decirlo y la entrevistadora solo escribirá lo conversado.

Lo que digas en la entrevista será usado solo para la investigación, la información que des servirá para pensar y entender lo que les pasa a los/as adolescentes y crear nuevas formas de trabajar en este tema. Lo que se hable en la entrevista será confidencial, nadie sabrá lo que se hable durante la entrevista. Los datos específicos de los que hables (lugares, fechas, personas) no aparecerán en los resultados de la investigación.

Estoy de acuerdo con las condiciones de la investigación y quiero participar. Nombre y apellido: _____

Firma Investigadora
Cel 098574124

Guía de entrevistas a adolescentes

A lo largo de los encuentros con los/as adolescentes se tendrá en cuenta fundamentalmente la construcción de narración en torno a los procesos de subjetivación, cómo se piensan a sí mismos y cómo piensan a los otros.

Trayectoria de vida

Infancia y primeros años de la adolescencia.

- Dónde vivieron desde niños, por qué barrios transitaron, con quiénes.
- Vínculos con pares y con adultos cercanos.
- Instituciones por las que transitaron (educación formal e informal, hogares).
- Recoger motivos, vivencias, narraciones en torno a deserciones o inclusión educativa o laboral.
- Un recuerdo de un buen momento en su vida y otro de algún mal momento de su vida.

Vida cotidiana

Situación actual del/la adolescente

- Con quien vive en la actualidad, dónde.
- Descripción de un día en su vida. ¿Con quién pasa su tiempo? ¿Qué hace? ¿Por dónde circula? ¿Por dónde no?
- Descripción de su barrio: cómo es su barrio, quienes viven allí, cómo se siente en su barrio, vínculo con los vecinos adultos y pares. ¿Cómo sienten que los otros los ven?
- Presencia de la policía en su barrio, vínculo con la policía, qué piensan de la policía, cómo piensan que lo/la ven.
- Situaciones de conflicto cotidiano cómo las viven, cómo las resuelven, perspectiva del rol de las instituciones en su vida cotidiana.

- Estrategias de supervivencia. ¿A quién recurren cuando tienen un problema? ¿A quiénes no?
- Consumo de sustancias: ¿Qué sentido tiene para ellos? ¿Cuándo consumen y con quién?
- Salud mental: ¿han tenido atención en salud mental?

Situaciones de tránsito por el sistema policial

- Situaciones de detención, cómo fueron, cuándo (en qué etapa-momento de su vida fue). ¿Por qué? ¿Qué pasó a partir de ahí? ¿Por qué creen que lo/a detuvieron?
- Sentidos y efectos de la detención y de la infracción para el/la adolescente.
- Cambió algo en cómo se veía sí mismo/a, a la policía, al barrio, vínculo familiar.

(En caso de sea mencionado por la/el adolescente) indagar vinculación con trayectoria de infracción

- Infracción, tipo, contexto, momento en su vida, comienzo.
- Indagar sobre los sentidos de la infracción para el/la adolescente.
- Infracción en sus vínculos cercanos, trayectoria familiar, grupo de pares.

Proyecto de vida

- Cómo se imaginan dentro de unos años. ¿Dónde? ¿Qué estarían haciendo? ¿Con quiénes? ¿Qué cambios les gustaría que pasaran? ¿Qué sería necesario para que esos cambios se dieran?

Árbol de códigos utilizados para el procesamiento de la información en el programa maxqda 10

Procesamiento de la información de las entrevistas a los/as adolescentes participantes de la investigación.

Sistema de códigos [420]

Encuentro policía-adolescente [13]

Todas las situaciones que relatan de encuentros entre adolescentes y policía

Detención [6]

Situaciones de encuentros que derivaron en la detención del/la adolescente.

violencia policial [4]

Relatos que indican específicamente la violencia física de la policía hacia los/as adolescentes.

Familia [11]

Cómo es el vínculo del/la adolescente con la familia de origen.

Autonomía [10]

Grado de autonomía y alusiones a su tiempo en la calle, estrategias de supervivencia.

Pasaje niñez-adolescencia [3]

. Relatos que dan cuenta de cambios en la vida de ellos/as al comenzar la adolescencia.

Culpabilidad [3]

Referencia de los/as adolescentes a situaciones en que se sintieron responsables por el malestar de otra persona.

Barrio-calle [24]

Descripción de sus barrios y sus tránsitos por los espacios barriales.

Escuela [7]

Educación después de la escuela [10]

Educación no formal [3]

Trabajo [20]

Tránsito por instituciones. Permanencia, deserciones, compañeros, impresiones.

Problemas de conducta [3]

Referencia a problemas de conducta y/o aprendizaje desde la niñez.

Encierro-aislamiento [19]

Aparece como elemento interesante la permanencia de los/as adolescentes en sus casas y la ausencia de vínculos con pares o con instituciones. También la alusión a el tránsito por la carrera militar como única alternativa frente a un medio que parece hostil.

Encierro privación de libertad [12]

Referencias de los/as adolescentes a la privación de libertad de conocidos o su percepción sobre la misma.

Estigmatización [20]

Situaciones que den cuenta de los procesos de estigmatización a los que se ven enfrentados los/as adolescentes. Fundamentalmente aquellos que son reconocidos por ellos/as.

Muerte de pares [4]

Alusión a la muerte de amigos/as.

Ilegalismos [9]

Infracción [4]

Juzgado [1]

Referencia a lo que ellos/as consideran infracciones o delitos y los sentidos que les dan.

Consumo productos [3]

Alusión de los/as adolescentes al acceso a bienes materiales.

Consumo de sustancias [5]

Relación con el consumo de sustancia psicoactivas de los/as adolescentes.

Programas sociales [15]

Participación en programas sociales. Cómo llegar a ellos/as, cómo significan su pasaje por los mismos.

Subjetividad [30]

¿Cómo son los demás para mí? [12]

¿Cómo soy? ¿cómo estoy? [38]

¿Cómo veo lo que hago? [10]

¿Cómo ven los otros lo que hago? ¿cómo responden? [5]

Lo que los demás piensan de mi [22]

Orientado específicamente a la segunda línea analítica, preguntas que dan cuenta de la específicamente de subjetividad de los/as participantes de la investigación.

Vagancia [2]

Respeto [14]

Rescate [4]

Descansar [1]

Rebeldía [4]

Estar en la joda [12]

Expresiones de los/as adolescentes que aparecen en las entrevistas en reiteradas ocasiones.

Transformación [11]

Cambiar la cabeza [15]

Cambios que ellos/as perciben en sus vidas, a qué se deben y qué sentidos les dan.

Proyectos-Deseos [6]

En relación a la última pregunta de la guía de la entrevista.

Presentación de resultados preliminares de la investigación

Título de la ponencia: “**Adolescentes, criminalización y sistema policial**”. Autora: Inés Dosil Marieyhara. Presentado en el *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*, UBA, 2017, Buenos Aires, Argentina.