

**TRAYECTORIAS ESCOLARES DE JÓVENES QUE COMETIERON DELITOS
CONTRA LA PROPIEDAD CON USO DE VIOLENCIA.**

Dr. Gabriel KESSLER

Doctor en Sociología - Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris
Profesor Universidad Nacional de General Sarmiento-Area de Sociología
y UdeSA -Maestría en Administración y Política Pública. Investigador del CONICET.

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 13

**TRAYECTORIAS ESCOLARES DE JÓVENES QUE COMETIERON DELITOS
CONTRA LA PROPIEDAD CON USO DE VIOLENCIA.**

Gabriel KESSLER

Doctor en Sociología - Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris
Profesor Universidad Nacional de General Sarmiento-Area de Sociología
y UdeSA -Maestría en Administración y Política Pública. Investigador del CONICET.

Conferencia pronunciada el 19 de Junio de 2004 en el ámbito del SEMINARIO
PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Maestría en Educación de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 13

Noviembre de 2004

SERIE "DOCUMENTO DE TRABAJO"
ESCUELA DE EDUCACIÓN
Universidad de San Andrés

Directora de la serie: Dra. Catalina Wainerman
Responsables de edición: Lic. Annie Mulcahy
Lic. Marina Larrondo

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés
Vito Dumas 284
(B1644BID), Victoria, Pcia. de Buenos Aires

ISBN 987- 98824-0-7

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Impreso en la Argentina - *Printed in Argentina*
Primera edición: noviembre de 2004

SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

La serie de Documentos de Trabajo refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación. También difunden exposiciones de invitados especiales.

El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, estudiantes de posgrado con sus trabajos de tesis avanzados.

El Seminario Permanente de Investigación es una actividad abierta a la comunidad educativa en general, que se desarrolla con una periodicidad mensual.

Quisiera dialogar con ustedes sobre la investigación que dio lugar al libro *Sociología del delito amateur*¹. Me voy a referir en primer lugar a algunas de las preguntas que están en la base de la investigación, al por qué elegí y me interesó este tema (puesto que no provengo del área criminológica ni la criminología es algo que me interese particularmente), cuál fue la estrategia metodológica que elegimos y cuáles fueron las deudas que tiene esta investigación. En paralelo, voy a ir señalando ciertos resultados vinculados a las elecciones metodológicas presentes en la investigación en general, y hacia el final, algunos resultados en relación a la cuestión educativa en particular.

La investigación sobre “delito amateur” abarcó una serie de temas distintos: cuáles son las bases de la carrera delictiva, quiénes comienzan, quiénes permanecen, quiénes abandonan. En una segunda parte, se interesó por el contexto de socialización, por los procesos familiares, por las trayectorias educativas, por la vida en el barrio, por los grupos de pares. Por ende, la experiencia educativa de estos jóvenes es uno de los capítulos del libro.

La investigación se planteó en un contexto particular: entre fines del año 99 y comienzos del 2000 se dieron algunas cuestiones políticas que nos interpellaron a Laura Golbert y a mí. Realizamos una primera investigación a partir de una demanda de PNUD-Argentina. Estábamos en plena emergencia de la preocupación por la seguridad y el modo de análisis del momento se basaba en

¹ Kessler, Gabriel. *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Piados (en prensa)

errores sociológicos fuertes, en particular sobre la delincuencia juvenil. Como mencionaba anteriormente, el primer error sociológico importante que me parecía central, era el fuerte énfasis que se hacía en la idea de la “mano dura” como solución a los problemas de seguridad. En la base de este razonamiento, está la experiencia norteamericana y la propaganda que se hace sobre ella en la ciudad de Nueva York y la idea de la tolerancia cero. En realidad, cuando uno analiza los estudios norteamericanos de los años '90 sobre cómo o por qué desciende el delito, ve que la situación es mucho más compleja. Hay una serie de factores que no tienen nada que ver con el aumento de la represión y de la prevención policial: son cuestiones demográficas, sociales, educativas. Por ejemplo, hay estudios que realizan un análisis de la legalización del aborto en los años '70 y observan el impacto que esto tiene en una disminución de la tasa delictiva.

Al mismo tiempo acá había también un interés político. La política basada en la “mano dura” tiene algunas implicancias políticas muy cuestionables. Por otro lado, había en los años '80 y '90, una serie de investigaciones, sobre todo en Estados Unidos e Inglaterra, acerca de la trayectoria delictiva de los jóvenes, que cuestionaban casi todas las teorías criminológicas existentes hasta el momento. Éstas contradicen algo que hay en común en muchas teorías criminológicas de distinto tipo: la idea de una especie de aprendizaje por el cual un joven que comienza a realizar determinadas actividades ilegales, determinados delitos, con el tiempo se encamina hacia una especie de espiral que va amplificando su inserción en el delito. Esto supone una entrada en determinadas subculturas delictivas que, cuanto más tiempo pasa, lleva a que sea más difícil abandonar esa suerte de “carrera”. Es decir, la idea que aparece en el sentido común de “el joven perdido”, es la idea de que si un joven empieza a realizar acciones delictivas es muy difícil que con el tiempo la abandone. Esto aparece tanto en las teorías del control social, como en la teoría del etiquetamiento de Howard Becker.

Sin embargo, lo que muestran estudios longitudinales realizados en Inglaterra y en Estados Unidos, donde se realizaron dos trabajos que siguieron durante muchos años grandes cohortes de jóvenes, es exactamente lo contrario. Éstos coinciden en que hay una edad pico en la adolescencia en la que muchos

jóvenes realizan pocas actividades delictivas y en forma grupal, y que sólo una parte ínfima de estos jóvenes son los que en la adultez entablan una carrera delictiva. Esto para mí tiene consecuencias muy fuertes a nivel de las políticas públicas y de la manera de pensar el delito.

Por un lado estos trabajos cuestionan casi todas las teorías preexistentes, y al mismo tiempo cuestionan un saber que está en el sentido común y que da lugar a reacciones políticas y sociales reaccionarias y complicadas.

Por otro lado en la manera en que se empezó a tratar el tema del delito, hay otro error que me parecía importante destacar. Se empieza a establecer una asociación directa entre desempleo y delito. Este error tiene que ver con la asimilación de la correlación con la causalidad, es decir, que en un momento se haya producido de manera simultánea un aumento del delito con el aumento de desempleo, como de hecho sucede en los años '90, no nos autoriza de ningún modo a pensar que hay una causalidad del delito en el desempleo. Ese es un problema que yo veía en casi todos los trabajos econométricos, establecían una causalidad entre estas dos variables, confundiendo correlación con causalidad.

Asimismo había un segundo problema que a mí me interesaba particularmente en el caso argentino: cuando uno analiza las particularidades del mercado de trabajo argentino, lo más significativo en relación con el mercado de trabajo europeo y con lo que sucede con algunos sectores particularmente afectados por la cuestión del delito en Estados Unidos, es que la característica central del mercado de trabajo argentino no es el desempleo de larga duración, sino la inestabilidad laboral. Cuando se analiza lo que fue sucediendo en los '90 con el mundo del trabajo lo que aparece (sobre todo en los trabajos de Altimir y Beccaria), es que aún en los mejores momentos de la década del '90 lo que más aumenta es la existencia de puestos inestables, de corta duración, precarios, sin indemnización, sin ningún tipo de protección, y lo que se van conformando entonces son trayectorias inestables en el mercado del trabajo. Es decir, personas que van asimilando en su trayectoria todas las distorsiones del mercado de trabajo: trayectorias laborales en las cuales se pasa por momentos de empleos precarios de corta duración, momentos de desempleo, momentos de

subocupación, y también momentos de desaliento y de no buscar empleo por pensar que uno no puede conseguirlo.

Antes de trabajar sobre el tema del delito, yo quería tratar de diferenciar cuáles son las consecuencias de la inestabilidad laboral, respecto de lo que son las consecuencias del desempleo en general y las consecuencias de la pobreza. Tenía la impresión de que había algo particular en la Argentina respecto de la inestabilidad laboral que debía ser diferenciada de los otros factores. Doy un ejemplo: con Luis Beccaria hicimos un estudio exploratorio con datos cuantitativos en el que comparábamos familias que tenían ingresos bajos pero estables con familias que tenían ingresos medios pero inestables. A partir de ahí tratábamos de ver qué pasaba con distintas variables. Encontramos por ejemplo, que la tasa de deserción en el secundario de los hijos de las familias que tenían ingresos medios pero inestables, era mayor que la de los hijos de las familias que tenían ingresos bajos pero estables. En relación con esto, uno podría encontrar una explicación bastante simple: hay una mano de obra potencial, un adolescente varón, eventual perceptor que tenía que estar dispuesto a salir a buscar trabajo en caso de que su padre, su madre o ambos pierdan el empleo. Aquí empezamos a ver distintos factores, entre ellos aquél referido al capital social, el cual me hacía pensar también acerca de la particularidad de la inestabilidad laboral.

Un factor adicional de mi perplejidad ante la forma en que estaba encarando el tema provenía del análisis de los datos oficiales mismos: cuando empiezo a analizar los datos existentes sobre la cuestión del delito, hay dos cuestiones que me llaman la atención. Una es que en los datos que había de la Dirección de Política Criminal del Ministerio de Justicia de la Nación, a partir de los años '90, se observaban resultados que cuestionaban el sentido común y que estuvieron en la base de las preguntas que yo me hacía en la investigación. Una de ellas es que había una gran proporción de personas (tanto adultos como lo que se llama "menores") que habían sido aprehendidos o procesados por cometer delitos contra la propiedad y que declaraban estar trabajando o haber estado trabajando anteriormente, en los distintos grupos etáreos. Es decir, observo una separación de dos esferas que en las investigaciones previas aparecían como

mutuamente excluyentes: trabajo y delito. Aquí había una relación que no era la que veíamos en el pasado, ésta es una de las cuestiones que me parecen particulares de la franja que yo estudié.

La segunda cuestión refiere a un dato interesante que yo veo en el 2000, que aparece en la Dirección de Menores Distractores de la Provincia de Buenos Aires: una investigación con datos del 98 muestra que más del 50 por ciento de los menores de 18 años procesados por cometer un delito contra la propiedad declaraban estar concurriendo al colegio, subrayo declaraban. Pero investigaciones cualitativas, y luego las que nosotros mismos realizamos, demostraban que la oposición clásica escuela/delito como dos caminos mutuamente excluyentes también se estaba desdibujando. Es decir, esto nos llevó a pensar que había algo a analizar a partir de la experiencia educativa, de las trayectorias escolares de los mismos jóvenes que habían cometido delitos. No alcanzaba con preguntarse por la deserción escolar, la pregunta más clásica de la criminología norteamericana que trataba la correlación entre deserción escolar y delito, sino que justamente había que cambiar el eje y preguntarse cuál era ese tipo de trayectoria educativa, qué tipo de experiencia escolar era la de aquellos jóvenes que luego cometían delito, qué pasaba con esa escuela. Esa pregunta, -sobre la que voy a volver hacia el final-, es la que estuvo en la base del capítulo sobre educación, y ahí lo que voy a tratar de demostrar también es que muchos de los presupuestos que nosotros teníamos se vieron desmentidos en el trabajo de campo.

Como decía, hay en el comienzo de la investigación una *incomodidad* respecto de la manera en cómo se trataba el tema del delito tanto por la cuestión de la “mano dura”, y también por el tema mismo. Yo siento, -ahora menos porque la investigación está terminada-, que uno también debe justificar por qué había elegido este tema. Había una sensación muy ambigua de que trabajar sobre delito, sobre jóvenes -en su mayoría mi muestra está compuesta por jóvenes que pertenecen a sectores populares- tenía el riesgo de contribuir a profundizar los prejuicios existentes en la sociedad: es decir que el delito es una cuestión de jóvenes de sectores populares. Esa incomodidad me acompañó siempre, puedo

decir que nunca la pude saldar y de hecho, escribiendo, yo trataba de poner la menor cantidad de comillas, lo que hice fue poner en la introducción del libro: “no voy a usar comillas cuando hablo de delito, delincuentes, etc.”. Sé que son palabras connotadas normativamente pero, en definitiva, mi investigación es sobre delito y debo hacerme cargo. También es cierto que sostengo que parte de la existencia de una mirada prejuiciosa y errónea sobre este tema se da porque justamente hay una carencia en un campo de estudio serio que pueda rebatir una posición, no necesariamente ideológica, pero sí basada en los resultados de las investigaciones de gran parte del sentido común, presente en la base de las políticas actuales. Por otro lado me digo que no está mal tratar temas que a uno lo dejen incómodo, no me parece una mala elección siempre y cuando impliquen abrir una brecha en algunas temáticas que merecen ser tomadas rigurosamente.

Retomando entonces, decía que hay un contexto político, un error en relación con la concepción del desempleo, datos que muestran algo novedoso, estudios nuevos longitudinales que cuestionan las historias criminológicas y también, con relación a las políticas, hay una cuestión que a mí me interesó en trabajos previos y que está en la base de las mismas: esto es la *teoría de la disuasión*.

La *teoría de la disuasión* tiene su génesis intelectual en un trabajo del economista Gary Becker del 68, en el que plantea al delito de propiedad como una actividad económica más. En dicha teoría se dice que los que cometen delitos contra la propiedad son actores racionales que eligen realizar esta acción porque hacen una evaluación clásica de costo-beneficio y asumen previamente que el beneficio será mayor que el costo. Becker le da mucho peso a la multa como una forma de resarcimiento social económicamente favorable para una sociedad. Sin embargo, la manera en que se interpreta a Becker, usualmente deja de lado la multa y se centra solamente en dos de los tres aspectos que Becker toma: en el aumento del costo del delito para que sea menos beneficioso, en el aumento de la duración de las penas y la probabilidad de ser aprehendido en el momento de cometer un delito.

Además de ese artículo de Becker, existen también corrientes en la psicología, que empiezan a considerar al delincuente como un actor racional y proponen que las políticas tengan como base el aumento de las penas y la posibilidad de ser aprehendido como forma de disuadir a los eventuales delincuentes en el momento en el que se están proponiendo realizar el delito. El énfasis no está puesto en disuadir a la persona que ya ha cometido el delito sino a aquel que está eligiendo qué tipo de acción realizar, y cuando piensa en la consecuencia de sus acciones se dará cuenta de que ese costo es mayor. Esto es parte del sentido común y si ustedes piensan en los relatos actuales de las políticas de seguridad, está naturalizado, se da como algo obvio. Varios tipos de demanda de seguridad (como por ejemplo el caso Blumberg) van en esta línea: disminuir la edad de imputabilidad, aumentar las penas, etc.

Esta línea tiene un presupuesto sociológico central sobre las características de ese actor, se está presuponiendo como actor a un hombre que está realizando una evaluación costo-beneficio antes de emprender cualquier tipo de acción. Lo que yo traté en trabajos previos y en éste fue ver cuáles eran las *lógicas alternativas* además de una lógica de “acto económico racional”. Es decir, yo me pregunté cuál era el encadenamiento de sentido y de causas en las acciones de los individuos, que yo podía mirar como observador, y que no necesariamente respondían a una lógica clásica de *homo economicus* que hace una evaluación de costo-beneficio.

Ya que se está hablando de la trastienda de la investigación, yo fui experimentando un “pasaje” durante la investigación: primeramente, yo comienzo en un contexto muy marcado por la “mano dura”, es decir, existía un énfasis en las políticas de disuasión. Me posicioné en una idea errónea –creo-, que era oponer a una idea de racionalidad una idea, no de irracionalidad, pero sí de “repentismo”. Luego empecé a ver que en realidad ahí había un error frente a un énfasis en una teoría de la elección racional y que yo también estaba en un error. Entonces lo que empecé a ver era que en el entramado de acciones había fases, esferas, que sí eran plausibles de ser consideradas elección racional y otras que no. Lo que se observaba era que había *tramos de la acción*: cuando un joven salía a robar había

un entramado de determinadas acciones que van desde el momento en que empezó a pensar hasta el momento de haber cometido el acto. En ese entramado, y más aún cuando empecé a analizar trayectorias, aparecía la necesidad de mirar cuáles de esas decisiones podían ser caracterizadas dentro de un paradigma de elección racional y cuáles respondían a otras lógicas. Doy un ejemplo: cuando nosotros empezamos a analizar las fases, encontré que la realización de un cálculo costo-beneficio no era una característica innata de los actores, no era algo con lo que comenzaban a realizar sus acciones, sino que en las experiencias de ensayo y error, en la reflexión sobre los distintos actos, iban incrementándose las esferas sobre las cuales realizaban algún tipo de cálculo de costo-beneficio. Es decir, a medida que iban adquiriendo experiencias, que iban teniendo relación con la policía, aparecía lo que yo llamaba la “*especialización*”: elegir un campo de acción que genera un equilibrio subjetivamente aceptable entre riesgo y beneficio esperado. Lo que se observaba es que se incrementaban las esferas sobre las cuales se realizaba algún tipo de elección racional, por ejemplo en la decisión de “si llevo arma o no llevo armas”, cuando se iba a realizar una acción. O sea, existe -sobre todo en los mayores-, la “ley de la cárcel”, por la cual están muy jerarquizados los distintos tipos de delito. Entonces, antes de emprender un acto se parte de la potencial evaluación que iba a tener ese acto en la “ley de la cárcel”, por la cual si uno eventualmente “caía”, iba a tener una posición distinta adentro de la cárcel. Por ejemplo robar un colectivo está mal y por supuesto todo lo que sean violaciones está excluido.

Pero había dos tipos de acciones en donde la elección racional quedaba excluida, en particular en lo que podríamos decir que, en última instancia, definía el actor. ¿A qué me refiero? Era difícil elucidar una lógica de elección racional en el momento en el que alguien “entraba”. Nosotros estábamos muy preocupados por analizar el primer acto, el primer hecho. Le dedicamos mucho tiempo al análisis del primer acto, y tratamos de que hicieran descripciones casi milimétricas de lo que iban haciendo, se observaba que en esa primera elección no había un cálculo de elección racional. En segundo lugar, donde tampoco se aplicaba un cálculo de elección racional, era en el momento de la decisión de salir del delito.

Aquí considero que hay una consecuencia fuerte para las políticas. Una vez que se había definido y elegido un campo de acción delictivo, los actores empezaban a hablar del delito ya como trabajo, a la vez que se iba excluyendo al trabajo como otra de las opciones. Y por el contrario, ningún tipo de aumento del costo los llevaba a salir. No quiere decir que algunos no salieran, pero no era el caso de que la razón de la salida fuera por la percepción de un aumento del costo.

Voy a dar un ejemplo preciso: hay una percepción generalizada del aumento de la violencia policial, la policía está más encarnizada con los ladrones, sobre todo los que tienen mayor trayectoria o tienen más años. También hablan de un cambio en la policía: "ahora te tira a matar". Aparece un desplazamiento en la idea de "perder", antes perder era que te "agarren" y tener que negociar con la policía o ir a la cárcel, ahora perder es morir. Nosotros interrogamos bastante sobre este tema, y esa percepción del aumento de la violencia en el acto no llevó a que se tome como posibilidad dejar el delito. Justamente como las elecciones se realizan en el interior del campo, el efecto que se produce es el de un aumento de la violencia en el momento de tener un enfrentamiento. Es decir: como la policía te persigue más, aumentó el costo, y esto no tiene un efecto de disuasión sino todo lo contrario. Frente a un aumento de la persecución y de la violencia policial, las decisiones de los actores no implicaban en ningún momento una salida de esa esfera de acción delictiva porque ya se había marcado un campo de acción determinado. En todo caso, si había algún tipo de elecciones racionales para los actores eran las siguientes: como ahora los enfrentamientos son a perder o ganar, uno tiene que ganar. ¿Qué quiere decir ganar? Cuando se percibe que ese contrincante es cada vez más encarnizado, entonces lo que se hace es aumentar el umbral de violencia en el enfrentamiento, porque el temor es que esa policía lo mate, se juegan a perder o ganar.

Esto tiene implicancias políticas muy fuertes, porque creo que en la base de las mismas hay una caracterización errónea, una idealización de un actor sin conocer cuáles son sus reales motivaciones de la acción, y cuáles son las propias lógicas de una acción delictiva.

También hay otro campo de acciones en donde sí hay una elección racional: es en la relación con las armas. Claramente en la elección de salir con armas o no hay una evaluación de las ventajas y desventajas de tener un arma. Un arma es algo que permite realizar acciones más importantes, permite tener tranquila a la víctima, es la herramienta para construir una -nunca realmente posible- relación de rol con la víctima: debe comportarse de determinada manera, manejarse tranquilamente, responder a una "imagen de víctima" que colabora para evitar que la violencia recaiga sobre ella. Pero el arma, al mismo tiempo, da la idea de que si uno la tiene la puede usar; se sabe que en un momento determinado un delito con arma no es lo mismo que un delito sin arma. Hay una serie de dilemas que yo analizo sobre ventajas y desventajas de la relación con las armas.

¿Por qué es importante también poder determinar, además de académicamente, al nivel de políticas, cuáles son las esferas en donde hay elección racional? Porque en las esferas donde hay elección racional uno puede intervenir políticamente. O sea, uno puede tener incentivos o no tenerlos, donde sabe que hay algún tipo de elección racional de cálculo de costo-beneficio por parte de los actores.

Falta hablar de una cuestión central que es la estrategia metodológica, qué es lo que investigamos. La pregunta metodológica central que nos hicimos con Laura Golbert era sobre la estrategia de campo. Había dos estrategias posibles, una más sociológica, para llamarla de algún modo un poco esquemática, y una estrategia más antropológica.

Una estrategia más antropológica hubiera sido convivir con una banda, con un grupo de jóvenes. Es decir: concentrarse en un área determinada, identificar algún tipo de banda o grupo, y seguirlo en todas sus acciones. Esa es una estrategia que se ha utilizado mucho en Estados Unidos en la mayoría de los trabajos sobre bandas, pandillas y delito juvenil. Nosotros no elegimos esa estrategia, sino que hicimos una estrategia más sociológica, por varios motivos: primeramente por una cuestión de posibilidad, una cuestión hasta de riesgo, era complicado. Esta complicación estaba ligada a los tiempos, a la seguridad, etc.

Pero al mismo tiempo había también un interés sociológico. Aún cuando lo podemos considerar como un estudio de carácter exploratorio, queríamos ver una variedad de situaciones distintas, y al mismo tiempo, lo que me interesaba analizar no era sólo la formación de grupos de pares, sino que esto era sólo una dimensión de análisis. Pero mi objeto de estudio no era la banda o la pandilla, me interesaba comprender cómo era la génesis de estas acciones, el modo en que se realizaban, cuál era el contexto de las acciones, cuál era el contexto de socialización, cuáles eran las características de los actores. Y en ese sentido, la relación de los grupos de pares era un tema más, no el tema central. De hecho, haciendo este ida y vuelta entre metodología y resultados, una de las diferencias que encontramos entre nuestra investigación y otras investigaciones -sobre todo de otros países- fue lo que llamamos la *pluripertenencia*. Es decir, muchos de los jóvenes -la mayoría de los que entrevistamos- pertenecían a un grupo con el que robaban pero en su grupo había chicos que no robaban. Al mismo tiempo pertenecían también a otros grupos con los que realizaban otros tipos de actividades. En la franja que estudiamos el delito no era una actividad que implicaba un criterio de diferenciación total, como por ejemplo sí lo era el consumo sistemático de determinadas drogas. El delito podía ser combinable con otras actividades. No era, por lo tanto, causa de un proceso de estigmatización, robar no era algo necesariamente estigmatizado al interior de los contextos de sociabilidad en el que se movían y esto es una diferencia con estudios de otros países.

Ahora lo que quiero mostrar es de qué modo la relación entre inestabilidad laboral y delito (tema que nombré al principio), tiene que ver con esta “no estigmatización” profunda de las actividades delictivas. La estrategia que nosotros elegimos fue una estrategia un poco más clásica que partía de una articulación entre un muestreo intencional y algunos elementos de muestreo teórico. Me refiero a que además de consultar la bibliografía, los datos existentes y algunas cuestiones sobre política, realizamos una muestra de distintos casos. Nos interesaban una serie de situaciones que combinaban distintas edades, distintos tipos de delito con uso de violencia (en sentido clásico, como una amenaza contra el cuerpo del otro) de jóvenes que hubieran delinquido por lo menos un año y

medio antes del momento de ser entrevistados, para tratar de ver lo nuevo. Entonces tomamos una serie de casos -la muestra final tuvo alrededor de 60 casos- e hicimos una fase primera de unos 40 casos, y buscamos por distintos contactos cómo llegar a los jóvenes.

El acceso fue por intermedio de contactos de profesionales o de jóvenes que tenían algún tipo de relación con estos jóvenes. Hay también un dato importante de incorporar a la investigación: yo tenía mucho miedo de que me contaran cualquier cosa y si bien algunas entrevistas fueron dejadas de lado porque eran totalmente inconsistentes, hacíamos varias pruebas de coherencia.

Una cuestión muy significativa para mí fue el hecho de que hablaban sin problema. Había como una “marca de época” que era la facilidad para hablar: se hablaba del tema no necesariamente enarbolando un orgullo o una apología sino con una cierta naturalización de las acciones. Esto no es un dato exterior a la investigación misma sino que tiene que ver con la debilidad de ciertos procesos de estigmatización, como mencionaba recién. En este sentido, era una acción más que se contaba, y de hecho en los barrios mismos, a veces teníamos contactos. Trabajamos en algunos barrios que están en los alrededores de la Universidad de General Sarmiento, que es el lugar en donde trabajo. Allí contacté a varios jóvenes que conocían estos barrios y me permitieron acceder a otros jóvenes que habían cometido delitos, ellos me decían: “ah sí, en mi barrio está tal chico o tal otro...”. Yo veía que había una cierta “naturalización” del delito.

Entonces, realizamos un primer muestreo de determinados casos que queríamos ver: distintas edades, distintas zonas de Buenos Aires, distintos tipos de delito -algunos habían cometido homicidio, otros no- y tratamos de tener variaciones respecto del origen social. Tomamos algunos casos testigo, profesionales de larga data sobre todo, e hicimos un muestreo que respondía a las proporciones entre varones y mujeres. Yo creo que fue un error porque tuvimos muy pocos casos de mujeres, más o menos la proporción es de 90% de varones y 10% de mujeres, y esto me impide tener resultados más claros sobre la variable género. Entonces, tenemos casos de mujeres pero yo no me animo en la

investigación -de hecho aparece como uno de las deudas de la investigación- ver cómo juega de manera comparativa la cuestión de género.

La decisión de tomar casos testigo de profesionales de larga data, nace de la discusión en la que se idealiza un pasado de delincuentes profesionales que exhiben una adhesión a un código muy estricto, y jóvenes que trabajan sin ningún tipo de codificación. Lo que yo veo es que los sociólogos, en muchos casos, se dejaron seducir por el relato del “supuesto profesional”.

Pero a medida que íbamos entrando en la investigación, fuimos eligiendo otros casos a partir de preguntas que nos surgían, por ejemplo: yo suponía que los jóvenes iban a estar muy apasionados por el fútbol y sobre todo por la adhesión a equipos locales. Había un programa que se llamaba “El Aguante” en donde uno veía jóvenes que hablaban de equipos de fútbol de primera C o D, que yo ni siquiera sabía que existían. Bueno, no encontramos una presencia del fútbol. Entonces empezamos a ver, justamente, qué pasaba con los barrabravos, empezamos a entrevistar algunos, íbamos viendo distintos tipos de casos.

Luego nos dimos cuenta de que aparentemente no había un proceso de estigmatización, pero ¿cómo saber si esto era una justificación de los propios actores?. Para ello entrevistamos a amigos o vecinos del barrio que no cometían delitos, fuimos haciendo este juego entre un tipo de acciones y otras. A partir de allí me empecé a interesar por los casos de homicidio: teníamos algunos casos de homicidio, cinco, y los jóvenes hablaban muy poco, aunque la cuestión legal estaba resuelta. Entonces tomamos un caso en el que teníamos acceso y entrevistamos a personas del contexto, sobre todo a las maestras. Era un chico que además había sido alumno de un colegio: lo habían echado, vuelve al colegio, rompe todo y luego reaparece en la fiesta de fin de año. Hay toda una relación muy conflictiva y muy interesante entre este chico y la escuela. Al chico no pudimos acceder pero tratamos de entender su trayectoria, sobre todo a partir de los relatos de padres y maestros. Nuestra estrategia combinó una base más intencional, una serie de casos que respondían a una distribución de distintos casos típicos y luego, a medida que avanzábamos, íbamos estableciendo diferencias y puntos en común con otros casos particulares.

Yo le hubiera agregado un poco más de observación. Aunque observamos los barrios para tratar de contrastar la visión, la percepción simbólica del barrio con lo que nosotros veíamos. Ahora yo estoy trabajando sobre el tema miedos, seguridad y miedo, y empecé con la observación.

Con respecto al tipo de entrevistas que hicimos, nosotros dividimos el trabajo con los jóvenes en dos partes. En una primera parte intentamos realizar una historia de vida bastante clásica, o sea: familia de origen, descripción del barrio, de amigos, trayectoria escolar, gustos, opiniones sobre distintos temas. A veces -obviamente de manera espontánea- surgía la cuestión del delito pero no hacíamos especial énfasis en eso. En la segunda entrevista, intentábamos ver el modo en que aparecía esta cuestión. Yo diría que la imagen que yo quería reconstruir en un momento se tornaba cinematográfica: la descripción, el relato sobre los distintos pasos que fueron desde la primera vez, la intención, la manera como se organizó, lo que pensaba o puede reconstruir de lo qué había pensado. Pero sobre todo me interesaban los pasos, yo quería una descripción de dónde había sido, cómo, qué había pasado después, un intento de reconstrucción muy detallado de las trayectorias. A mí me parece que lo central que uno puede encontrar en estas entrevistas son relatos muy fuertes y de ahí tomamos algunas conclusiones.

Hubo dos problemas en las entrevistas: estábamos frente a un actor que hablaba poco, por más que todas las cuestiones de confianza estaban resueltas, había algún problema, ya sea capacidad de simbolización o de puesta en relato y esto era muy complicado. Además, los relatos son en general fragmentos en donde falta un hilo conductor. Entonces hay un problema metodológico que yo me planteo: cómo se trabaja frente a un otro que construye un relato de una manera en la que uno no está acostumbrado. Otro problema que encontré fue en la reconstrucción de la causalidad. Nosotros estamos acostumbrados a encontrar en nuestras historias de vida, dos formas: una manera teleológica donde el actor va contando su vida en relación con un fin al que está dirigido o un tipo de relato de historia de vida más causal, en donde aparece en el pasado alguna "causa".

Éstos tipos de relatos no eran los que aparecían, sí había un corte interesante en aquellos que habían pasado por una experiencia “legal”, es decir, aquellos que habían tenido trato con trabajadores sociales o psicólogos, en donde había una marca de un discurso más psicologista. Mientras que en los entrevistados que no aparecía éste tipo de discurso, cuando tratamos de preguntarles las causas de su situación -porque pensamos que nos iba a resolver el trabajo- aparecían discursos más del orden “genético”: “buena sangre”, “mala sangre”, “nací mal”, ese tipo de discursos. El discurso se psicologizaba, de algún modo, cuando habían pasado por estas instancias de puesta en relato de una experiencia.

Otro de los temas a trabajar eran los “silencios”: las encuestas tienen muchos silencios. ¿Cómo interpretar el silencio de los jóvenes cuando el silencio ocupa un lugar central en la entrevista? Esta es una cuestión que nos parece interesante para discutir.

Y un tercer punto que se me planteó -porque venía trabajando con sectores populares desde hacía bastante tiempo antes- fue, por primera vez, una suerte de “inconmensurabilidad”. Había momentos en los que las referencias de los entrevistados no eran mis referencias, y esto se veía claramente en cuestiones, por ejemplo, respecto del dinero. Por momentos algún joven decía “fue un buen golpe, sacamos 5”, yo dije “¿50?”, -“no 5”. Y me parece que en ese punto trastabilla el investigador, empecé a darme cuenta que en esa distancia había algo interesante a explicar. A partir de ahí fui descubriendo lo que en la investigación llamamos “la lógica de la necesidad”, cuyo parámetro de referencia económica es cero. Eso me llevó a analizar las formas de distribución de los ingresos al interior de sus casas, y observé que en la jerarquización de la distribución de los ingresos, ellos estaban últimos. Esto era para mí un tema central.

Esta inconmensurabilidad de la que hablaba anteriormente, se traducía en preguntas obvias: ¿de qué trabaja tu papá?. Y no era tan obvia la pregunta porque muchas veces no respondían. Esto nos demostraba el modo en que la idea de

trabajo, de oficio, también estaba desdibujada, y sólo aparecía una descripción de lo que el padre había estado haciendo últimamente.

Después, en muchos relatos nos interrogábamos sobre qué atribución causal hacían respecto del Estado sobre su situación y, sobre todo, sobre lo que el Estado debería hacer para resolver su situación. Entonces, muchas veces, les preguntábamos “¿qué te parece que debería hacer el Estado?”, y nos decían “¿el estado de qué?”. Luego cambiamos la palabra Estado por Gobierno, pero también aparecía desdibujada. O sea, ciertas cuestiones que nosotros veíamos como básicas -como ser la idea de que habría una atribución causal hacia un tercero- también estaban de algún modo cuestionadas.

Esto nos llevó a entrar en un tema que después fue muy importante y es parte de la investigación, que es la relación con la ley. O sea, a partir del desdibujamiento de la imagen de un tercero como el Estado que interviene en algún tipo de conflicto privado, empecé a tomar eso como hilo conductor para pensar cómo aparecía este desdibujamiento de la ley en tanto un tercer actor que puede intervenir legítimamente en la resolución de conflictos privados. Entonces, hay toda una serie de cuestionamientos que se hacen de “por qué si yo le robo y le devuelvo y hasta le pido perdón viene la policía”, y de “por qué si yo no robé en el barrio viene el vecino y me botonea”.

Brevemente y para cerrar esta parte, esta relación entre inestabilidad laboral y delito me llevó a analizar lo que yo llamo la *lógica de la provisión*. O sea, la forma en cómo articulaban tanto de manera simultánea como de manera sucesiva trabajo con delito, con pedir en la vía pública, con lo que se llama “peaje”(cerrar una parte del barrio y pedir dinero para pasar por él). La lógica de la provisión tiene como fuente de legitimidad de los ingresos, no el origen (como es en la lógica del trabajo), sino en la utilización de los mismos. Todo recurso que es utilizado para suplir o cubrir una necesidad, que el actor define como necesidad, es legítima más allá de cuál sea su origen.

Como ya les dije, uno de los temas que a mí me interesa desde hace unos años son las consecuencias de la inestabilidad del mundo del trabajo, ya que a partir de allí se va conformando una lógica de la provisión. Yo analizo las

consecuencias, no sólo prácticas sino también en relación a la discusión sobre subculturas delincuentes, de esta lógica de la provisión. Y parte de esta lógica de la provisión es aceptada no sólo como recurso utilitario por quienes realizan los actos, sino que en el entorno también aceptan esta lógica de la provisión. Es decir, aceptan que en determinadas oportunidades se puedan realizar actos distintos para obtener dinero, sin que esto implique una apología y sin que se considere que es lo deseable, pero hay una especie de discurso atenuante que convierte a la infracción en un acto más. Y en este sentido hay toda una discusión en torno a la idea de subculturas delincuentes.

Retomando la cuestión de las teorías de acción racional, éstas me llevaron a analizar el tipo de lógicas que ellos aplican en la acción y luego, tomando una caracterización propia de los actores, (la lógica de la provisión es una categoría que yo invento), a una categoría que ellos utilizan, que es el *ventajeo*. El ventajeo es “si yo quiero algo, por ejemplo esa cartera, no importa cuál sea el medio, yo me tengo que llevar esa cartera”. Entonces puede tratarse de pedir, intentar seducir, “apretar” o robar. Esta lógica del ventajeo hace que el delito en muchos casos, sobre todo en las fases iniciales, no aparezca como una acción premeditada sino como el resultado del desarrollo de una interacción. Simplemente quería mostrar cómo desde una desconfianza desde hace años con la pretendida hegemonía de las teorías de acción racional, el análisis de la lógica de los actores nos va llevando a racionalidades alternativas.

Para terminar, algunas cuestiones con respecto a la escolaridad de los jóvenes. Como decía, en la mayoría de los casos que nosotros entrevistamos, ellos habían concurrido o estaban concurriendo a la escuela, o sea, había algún tipo de trayectoria escolar. Lo primero que quisimos saber era qué representaba la escuela y la educación para los jóvenes. Lo que nos pasó cuando hablamos de la escuela fue que nuestras hipótesis previas sobre la escuela se vieron totalmente desmentidas por lo que escuchamos de los jóvenes. Pensábamos que íbamos a escucharlos quejarse ásperamente de una escuela a la que veían excluyente y alejada de sus intereses y sin embargo esto no fue tan así. En primer lugar, no había un relato muy armado sobre la escuela, no había una crítica previamente

armada. Lo que notábamos, en realidad, era que hablaban poco de la escuela, sin mucho encono, sin muchas críticas, más bien una especie de lejanía de la escuela. Pero al mismo tiempo, cuando hablaban de la educación en general todavía aparecía como valorada genéricamente. Se repetía la idea de que la educación es importante para conseguir trabajo, de que la educación es importante para el futuro. O sea, había como una especie de disyunción entre los relatos sobre la propia experiencia escolar y los juicios generales sobre lo que es la educación y el valor de la educación. Enseguida volveré sobre esto.

Sobre la escuela se reiteraba mucho “no entiendo nada de la escuela”. La sensación de “no entiendo nada” era muy interesante. Nosotros empezamos a indagar qué era no entender nada, qué era entender la escuela y qué no, y cuáles eran los puntos de anclaje de la experiencia escolar de estos jóvenes. No era solamente una falta de recursos pedagógicos para entender los contenidos, sino que era también una dificultad de articular la escuela con otras esferas de sus acciones, la escuela era la sensación de “no entiendo nada”. Voy a leerles un párrafo de éstas entrevistas:

“-¿Para qué sirve la escuela?

-A mí me parece que no sirve para nada la escuela, ni un poquito. Por ejemplo es el día de Manuel Belgrano, ¿quién lo conoce?, yo no lo conozco, si lo conociera bueno, pero si ya se murió, se murió.

-¿Y cómo tendría que ser la escuela para que a vos te parezca buena?

-Que sé yo, que haya más recreos, que sé yo

-¿Los recreos te gustan?

-Sí porque salgo ahí, re aburrido estoy.

-¿Y lo que menos te gusta de la escuela?

- No me gusta el inglés, al pedo es el inglés, si yo no voy a ir a Estados Unidos, no quiero estudiar inglés, a mí no me sirve para nada”.

Hay muchos relatos que van en esta dirección. Ahora, hay varias preguntas sobre esto que lo dejo para ustedes.

Al mismo tiempo este tipo de relatos van en contra de una tendencia en las ciencias sociales argentinas que es mirar todo como tierra rasada, que la escuela

no existe, que el Estado no existe. Creo que uno tiene que ir en contra de esta idea de una especie de goce frente a la destrucción de todo, y que veo sobre todo en algunos trabajos sobre la escuela. A partir de eso nos preguntábamos qué era lo que sí quedaba de la escuela, qué era lo que sí se valoraba de la escuela, y claramente aparecía valorada la idea de ser alfabetizado, de saber leer y escribir aunque sea un poco. Luego aparecía un discurso de que la escuela sirve para trabajar, pero tampoco estaba muy articulado. No había una lectura muy clara de cómo relacionar lo que habían aprendido en la escuela con aquello que les podría servir en el mundo del trabajo.

Pero quiero detenerme en la cuestión de la disyunción entre experiencia individual y un juicio general sobre el valor de la escuela. O sea, repetían que la escuela sirve para trabajar, la escuela es importante para el futuro, etc. Yo creo que acá uno puede tener una visión optimista y otra pesimista. Una visión pesimista diría que estos jóvenes repiten restos de juicios que no tienen que ver con sus experiencias, restos de fragmentos de la pregnancia histórica que tuvo la escuela en la Argentina. Pero nada en su entorno ni en sus propias acciones se condice con esta supuesta valoración de la escuela: es como un resto, un fragmento, una huella de algo que está ahí pero que no tiene nada que ver con actitudes y que posiblemente se borre. Aunque también se puede pensar lo contrario: si observamos los trabajos norteamericanos, por ejemplo, la escuela no existe en el universo imaginario de jóvenes comparables. La escuela en los trabajos norteamericanos, para las pandillas hispanas o afroamericanas, aparece como el lugar de los blancos, el lugar de la dominación, es el lugar de otro con el que a lo sumo lo une una relación de estigma y dominación. Esto no aparece en mi investigación. Uno puede pensar que no hay un camino alternativo a la escuela como aparece en algunos trabajos norteamericanos, donde la pandilla es la vía de creación de respeto alternativo. Esto no aparece en la franja que yo trabajé.

Mi conclusión es que todavía hay algún tipo de presencia en el universo imaginario de los jóvenes de la importancia de la educación. Y es ahí donde hay un punto de anclaje importante para trabajar sobre la educación. No es que la educación se ha perdido totalmente sino que algo queda, quizás uno podría

pensar que son restos de fragmentos aislados, como si fueran bloques de hielo en una especie de mar; pero no está borrado, ni tampoco hay un discurso contracultural contra la escuela como uno ve en trabajos de otros países.

También nos preguntamos qué es lo que hacen cuando van a la escuela, y lo que observamos fue una especie de escolaridad de baja intensidad, pero no desprovista de tensión: asisten a la escuela, continúan inscriptos, van de manera más o menos frecuente pero sin estudiar, sin realizar las tareas, sin llevar útiles, sin llevar nada. Y en esto que llamamos “desenganche”, había como dos facetas distintas: un desenganche más disciplinado y uno más indisciplinado. En un caso encontrábamos una especie de actitud ausente en la escuela, en donde existía una suerte de “pacto de no agresión” con el profesor para que lo deje tranquilo, en el otro tipo de desenganche había una conflictividad mucho más fuerte. Y éste no era un tema menor. En general, esta diferencia entre desenganche disciplinado e indisciplinado estaba en la base de procesos de deserción o no deserción distintos.

Al mismo tiempo, cuando analizamos los grupos de pares distinguimos unos grupos que se llamaban “barderos”: a las actividades delictivas en busca de provisión también le incorporaban un contenido expresivo, se disfrazaban, etcétera. Y en muchos casos estos “barderos” eran los que eran “barderos” en el colegio. En ellos había una relación distinta con la escuela que a su vez tenía un cierto correlato con una relación distinta con el delito. De este modo uno podría pensar que hay signos de algún tipo de relación entre esta cultura y la escuela. Así como recién decía que en esa especie de valoración genérica de la educación no veía las huellas de una contracultura, si encontré en los “barderos”, ciertas marcas de un discurso contracultural. Me estoy refiriendo a los chicos que van al secundario, sobre todo.

Otra cuestión central en relación a la escuela es que aparecía la impresión de que “todo es muy fácil”, de que la escuela los hace pasar rápido. De hecho describí varios casos en donde la escuela, por no expulsarlos los hacía pasar rápidamente. Había casos anómalos en donde la cooperadora iba a la casa, les hacía unas preguntas y les daba el diploma.

Esto último me hizo centrar en lo que mencionaba al principio: el eje no es tanto la deserción sino el tipo de experiencia escolar, la pregunta es sobre las marcas de esta experiencia. Luego analizamos la relación con los docentes y los compañeros.

Con respecto a la relación con los docentes, marcamos cuatro tipos de vínculos no necesariamente excluyentes: indiferencia, una disposición estratégica, tensión y humillación. Y en relación con los compañeros, vimos un tipo de configuración bastante similar a la que veíamos en los hogares con los hermanos que no cometían acciones delictivas. Observamos una relación ambigua con “los hermanos que salieron bien”, como decían ellos: por un lado cierta admiración sobre todo cuando eran buenos alumnos, ciertos celos porque “el hermano salió bien”, y al mismo tiempo una especie de relación de poder sobre el hermano con una amenaza de violencia. Y en consonancia con esto, en la relación con los compañeros -sobre todo con las compañeras- tenían por un lado un sentimiento de admiración por los buenos alumnos, pero al mismo tiempo les exigían que les hicieran los deberes. Los tenían bajo cierta dominación con la amenaza de violencia, una relación bastante similar a lo que vimos con respecto a la familia.

Por último analizamos algunos casos de escuelas que estaban caracterizadas por la presencia de violencia, porque queríamos ver dos cuestiones que aparecen en la sociología del delito con relación a la escuela. Los norteamericanos ven una correlación entre deserción escolar y delito, la pregunta que se hacían era si la deserción llevaba al delito o al contrario, si las acciones delictivas favorecían más la deserción, lo cual tiene implicancias políticas y educativas distintas. Lo que nosotros podemos decir de manera totalmente tentativa es que nos parecía que en general, pasaba lo segundo: es decir que entraban a realizar acciones delictivas y por distintas razones esto los iba alejando de la escuela, se tornaba incompatible. Repito, son resultados de carácter provisorio.

Para finalizar, un tema del que casi no hablé pero que quizás es uno de los que más me preocupa o más me interesaba, y más complicado de trabajar, es la relación con la ley. En la escuela era muy interesante el modo en que se volvía

legítimo el hecho de robar. Esto que yo decía, la especie de “atenuación generalizada” a la realización de delitos contra la propiedad, en la escuela también estaba presente, no era ajena a esto. Los directores nos contaban que muchas veces los chicos les preguntaban qué cosas precisaba la escuela, que ellos se lo conseguían. Una directora nos contaba que *“hicieron octavo, noveno, terminaron la escuela y van a robar. Pero no dentro de la escuela sino afuera. Aparte lo dicen abiertamente: ‘¿qué necesita directora? si la escuela necesita una computadora yo se la consigo, ¿qué más necesitan, un grabador?, Yo se lo consigo’.-¿Pero dónde lo vas a conseguir?, ‘ -Acá no, vamos a San Isidro o a San Fernando. Encima me dicen a qué lugares pueden ir a robar”*.

Más allá de que lo hagan o no, lo que me interesa marcar acá es el hecho de que se vuelve legítimo discutir eso con la directora del colegio. Hay casos en donde los docentes negocian con los propios chicos: “si la prueba es fácil no le rayamos el auto”. Esto se ve también en el relato de una maestra que nos cuenta que cuando le roban la moto, ella negoció con el joven para que se la devolviera. Les leo un fragmento:

“Lo llamé a Germán y le pregunté: ‘ vos sabés que me sacaron la moto’, con seguridad se lo dije: ‘yo estoy muy segura que vos sabés donde está y quien la tiene’. Di por supuesto que no me lo iba a decir. Entonces yo le dije: ‘si me la conseguís es lo mejor de tu vida que vas a hacer, porque creo que hasta ahora todo lo que estás haciendo lo estás haciendo mal a pesar de lo que hablamos acá en la escuela, de lo que aprendiste. Yo sé que vos estuviste dos veces preso y a mí me da mucha lástima, ver que te estás perdiendo me duele muchísimo, yo quiero que pienses esto, todo lo bueno que aprendiste conmigo, que yo traté de entenderte, de escucharte, que de alguna manera me hagas saber dónde está la moto’. –‘Bueno’ me dijo, fue corriendo y a los cinco minutos me dijo donde estaba, quien la tenía y todo. Yo le dije que no quería ni la policía ni violencia ni nada, que yo quería recuperar la moto porque la necesitaba, que era una herramienta de trabajo, y bueno, que yo confiaba en que él me la pudiera traer. A los quince minutos me la trajo”.

La pregunta es ¿qué hace la escuela con eso?. No es que me interesa la cuestión más mediática de lo que está pasando en la escuela pero sí me interesa ver qué pasa cuando esos límites y esas acciones que eran ilegítimas o de las que no se podía hablar, empiezan a formar parte de aquello sobre lo que se puede discutir, se puede negociar, se puede charlar y empiezan a formar parte de la experiencia educativa.

PREGUNTAS

P: Me gustaría preguntarte cómo registraste los casos, cómo diseñaste las entrevistas.

R: La guía de pautas eran dos guías distintas, en realidad eran tres. Una era con datos duros que aplicábamos al final: sobre edad, datos de la familia, ocupación del padre, ingresos, evaluación de ingresos, con todos los problemas que esto tiene.

Hacíamos las entrevistas en dos o tres veces y a 60 personas, pero fueron alrededor de 100 entrevistas porque casi todas fueron dos entrevistas. En la primera se trataba más bien de una lógica de historia de vida, a mí no me gusta trabajar con preguntas sino más bien con pautas a resolver. Siempre hay un debate con los antropólogos sobre cuál es la lógica del relato, si yo le impongo la lógica temporal o lo dejo empezar por donde quiera y después va armando el relato en su lógica. Yo soy más dirigista. En las entrevistas, trato de proveer al entrevistado de hitos temporales a partir de los cuales puedan ir armando un relato de la manera más clara posible, eran además chicos jóvenes, trataba de darles algunas marcas, por ejemplo, para que se acuerden de la escuela: cómo era, dónde era, tus compañeros, trataba de darles algunos hitos para ponerlo en situación y pudieran construir el relato.

La segunda entrevista era mucho más detallada, mucho más milimétrica, sobre todo en el tema del primer acto delictivo y de lo que iba pasando después. Encontramos que los entrevistados tenían dificultades para construir el relato,

aparecían muchos “silencios”. Creo que tendría que volver a escuchar algunas entrevistas y reflexionar sobre estos “huecos” en el discurso, para mí es una tarea metodológica pendiente. Yo me preocupé bastante por este tema y una posible respuesta que encontré fue pensar que esto sucedía porque eran chicos que no tenían capacidad de simbolización.

¿Qué pasa con la dificultad de construir un relato? A mí me hubiera gustado, como tarea metodológica posterior -y lo tengo pendiente- trabajar sobre el tema de los silencios. Quisiera volver a escuchar algunas, para poder pensar un poco más esto. Porque cuando yo me preocupaba por este tema, una solución que se me presentaba era pensar que son chicos que no tienen capacidad de simbolización. La pregunta que yo me hago es si hay algún otro tipo de método, de técnica de recolección de información complementaria a la entrevista para poder captar algunas cuestiones que quizás en una entrevista se nos iban.

Fuimos muy cuidadosos en tratar de que contaran, no ponía el eje en las razones que ellos esgrimían, ya que sé que muchas veces en una situación de entrevista uno construye una justificación de sus acciones. Nosotros estamos acostumbrados a una exigencia de coherencia en un relato y algún tipo de exigencia de justificación de lo que hacemos, son dos exigencias que nos hilvanan toda una situación de entrevista. Estas dos exigencias no estaban ahí, no había una exigencia de coherencia entre distintas acciones, entre decir que “la escuela es buena para la educación” y decir que “no voy hace tres meses”. Esta exigencia no estaba y creo que es un dato interesante la posibilidad de articular dimensiones que para nosotros no eran coherentes. Y también entender que la construcción de una justificación al estilo “por qué te parece que hiciste tal cosa”, es algo que se construye muchas veces en la situación de entrevista, y que no lo invalida como información pero sí me obliga, de algún modo, a incorporar en mi análisis la situación en la cual se generó esa justificación.

Doy un brevísimo ejemplo: con el tema de la droga, que para mí es uno de los temas más complicados de poder decir algo, hicimos dos cosas, ya que aparecía la droga de distintas maneras. Por un lado la droga actuaba en la entrevista como un fuerte justificativo de acciones que aparecían como descalificadas

normativamente como robar al vecino, “no se debe robar al vecino pero a veces sí, ¿por qué? ,porque estaba muy loco”. ¿Qué quiere decir esto? ,ya que cualquier persona sabe que por fumar un poquito de marihuana no va a salir a robar al vecino-. Obviamente ahí la droga funcionaba en la situación de entrevista como una especie de justificativo y como una argumentación que para el entrevistado iba a ser compartida por el entrevistador. Esto no me está diciendo que la droga no sea importante, estoy diciendo que seguramente tenía un lugar en la justificación de la propia situación de entrevista.

Con respecto a la otra cuestión: uno trabaja siempre con el relato que hacen los actores sobre lo que hacen. En ese caso aplicamos preguntas para tratar de reconstruir sus redes, algunas preguntas muy básicas de lo que se llama generador de nombres: a quién recurre, a quién ve más seguido. Este tipo de preguntas intentaban ver qué pasaba con el grupo de pares. La otra cuestión era esta, entonces: uno accedía a un relato sobre lo que las personas decían de lo que hacían, lo cual es otra de las limitaciones de la entrevista cualitativa.

P: Yo quisiera pedirte si pudieras profundizar acerca de lo que mencionabas sobre el desdibujamiento de la ley.

R: El desdibujamiento de la ley uno lo ve en distintos sectores de la sociedad. Lo particular de este sector –la impresión que teníamos- era que en ninguno de los ámbitos de socialización, ni la escuela, ni la familia, y mucho menos la policía, tenían algún tipo de relación con la ley. En el capítulo sobre la familia había algo que percibimos, -digo percibimos porque debería haber sido psicoanalista para eso-, con la cuestión más psicoanalítica de la ley. La impresión que teníamos era que había algo del orden de la ley que había entrado en crisis -obviamente sobre eso no pusimos nada en la investigación

en ninguna de las experiencias, ni la escuela, ni la familia, mucho menos la policía, tenían un tipo de relación con la ley. Ahí se me juntaban dos problemas, en el capítulo sobre la familia había algo que percibimos, digo percibimos porque debería haber sido psicoanalista para eso, con la cuestión más psicoanalítica de la ley. La impresión que teníamos era que había algo del orden de la ley que había entrado en crisis, obviamente sobre eso no pusimos nada en la investigación

porque debería tener un tipo de conocimiento psicoanalítico del que carezco. Pero veíamos en la mayoría de los casos un padre desdibujado, la imagen era la de un padre deprimido. Para entrar en barrios complicados, una vía de entrada fuerte eran las manzaneras: era la época de las manzaneras, y muchos de estos chicos que no respetaban ni siquiera a los duros del lugar, sólo respetaban -y se podía acceder a ellos- por estas mujeres. La impresión era que ninguna institución representaba la ley y, por ejemplo, en relación con el mundo del trabajo, uno puede mirar en trabajos hechos en la Argentina donde parte del aprendizaje de los sectores populares del mundo del trabajo era el aprendizaje de los derechos sociales, el derecho era algo que mediaba la relación con el patrón.

En estos casos, no había ningún tipo de relación entre trabajo y derecho, eran más bien temas antitéticos, trabajo y derecho no tenían nada que ver. Y lo que empezamos a ver ahí es que había una generación bisagra, sus padres, que habían entrado en el mundo del trabajo a finales de los '80 y que ya habían hecho ese cambio, ni siquiera habían conocido los derechos laborales "tradicionales". Quizás lo tenían normativamente como algo deseable, pero en la transmisión intergeneracional no había ninguna marca, por llamarlo de alguna manera, del mundo peronista.

Cuando yo estudié el tema de la nueva pobreza, los pobres reclamaban y era obvio que el derecho no necesariamente evitaba la ley, el derecho estaba como una base de descontento, de demanda. Ahí había una generación bisagra y también una situación social en donde aparecen distintos factores, que me parece que llevan al desdibujamiento de la idea de ley. Pero ¿cómo investigar algo inexistente? ¿cómo investigar por qué se desdibujó algo? Son condiciones de investigación muy complicadas por más de que uno pueda tener algunas hipótesis.

P: Con respecto a los causales de la investigación, allí se planteaba como factor de explicación lo orgánico ("salí mal"). ¿Por qué esto era así?

R: Lo que yo decía era que uno podía marcar como dos tipos de explicaciones distintas cuyo corte era la experiencia de alguna puesta en relato anterior de la

trayectoria. Esa puesta en relato había sido en instancias psicológicas, judiciales, pero sobre todo habiendo pasado por experiencias con algún psicólogo o asistente social, eso era muy interesante. Y en los otros chicos no había una marca “psi”, la marca “psi” estaba casi ausente, era “ y bueno habré salido mal, mi hermano salió bien, en mi familia tenemos mala sangre”.

Creo que tenemos muy naturalizado el discurso “psi”. A mí esto me obligó a desnaturalizar mis propias formas de explicar determinados sucesos, la puesta en relato es también una construcción cultural y esa diferencia era muy clara en los jóvenes.

P: Referido a la escuela, al “no me sirve para nada”, “la educación es buena” y relacionado al cuestionario sobre “que querés ser cuando seas grande”. ¿Había preguntas sobre el futuro?

R: El futuro fue un tema al que le dedicamos muchas preguntas, pero que nos dio poco material, de hecho no logré armar un capítulo -y estaba en el proyecto original. Creo que esto se condice con esta valoración en suspenso de la educación, porque el discurso sobre el futuro era bastante convencional: “me voy a enderezar, voy a trabajar”. Había como una imagen, quizás un poco vaga, de querer hacer algo, pero cuando intentábamos ahondar un poco aparecían juicios rarísimos como “quiero ser arquitecto porque quiero dibujar”, muchos decían que iban a ser policías, aparecía policías como una actividad simétrica. Yo analizo la relación con la policía, la policía es un mundo enfrentado pero no ajeno, pero aparte aparecía la imagen de que era algo más o menos similar, “sé manejar armas”, había entonces en algunos casos la cuestión de querer ser policía. Y aparecía la idea de trabajar de algo, sin que esté muy claro. La imagen de un futuro convencional, para llamarlo de algún modo, también estaba presente. En todo caso, al menos el segmento que yo estudié, era distinto a la imagen mediatizada de los pibes chorros y el discurso de la cumbia villera. Repito, también puede ser que tenga que ver con lo que nosotros tomamos como ejemplo, pero no era exactamente eso, era más fuerte el silencio, si se quiere, lo no dicho, los hiatos en los discursos, que un discurso contracultural como uno ve en la

cumbia villera. Yo creo que eso ya implica un tipo de conformación subjetiva distinta a la que nosotros analizamos.

OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE
"DOCUMENTO DE TRABAJO" DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- Nº 1 OIBERMAN, Irene Beatriz. **La creación de un sistema de información educativa para la gestión.** Mayo de 2001; 20 páginas.
- Nº 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- Nº 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- Nº 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- Nº 5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- Nº 6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- Nº 7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- Nº 8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.
- Nº 9 BAQUERO, Ricardo. **La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional.** Noviembre de 2003; 20 páginas.
- Nº 10 GAINZA, Violeta. **La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.** Noviembre de 2003; 15 páginas.
- Nº 11 AGUERRONDO, Inés. **Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red.** Junio de 2004; 13 páginas.
- Nº 12 FINOCHIARO, Alejandro. **UBA con Estado Nacional: un estudio de caso sobre la autonomía universitaria.** Junio de 2004; 17 páginas.