

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**TESE DE DOUTORADO**

*‘Violência, juventude e  
controle social no Uruguai.  
Efeitos da violência na construção  
de trajetórias e identidades’*

**Nilia Viscardi**

**Orientador:  
Prof. Dr. José Vicente Tavares dos Santos**

**Mai de 2007**

**Porto Alegre**

*Para Federico  
Por todos os passeios  
e os Parques Rodó que não fomos*

*“a minha alma está armada  
e apontada para a cara  
do sossego  
pois paz sem voz  
não é paz é medo*

*às vezes eu falo com a vida  
às vezes é ela quem diz  
qual a paz que eu não quero  
conservar  
para tentar ser feliz”*

Minha Alma (a paz que eu não quero) – O rappa

## Agradecimentos

---

Gostaria de agradecer à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, por esta importante etapa dos meus estudos. Agradeço também ao PEC / PG Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação, Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica do Ministério das Relações Exteriores, por conceder-me a bolsa de estudos, o que permitiu a continuidade deste trabalho.

Por 10 anos, o Dr. José Vicente Tavares dos Santos esteve ao meu lado, me guiando e acompanhando em minha formação intelectual. Em especial, eu agradeço por aquele primeiro dia, em maio de 1997, quando esse grande professor aceitou dirigir minha tese sobre violência na escola, o apoio e a dedicação constante ao meu trabalho. Também quero expressar o privilégio que foi ter um orientador do seu valor acadêmico e pessoal. Espero que os resultados deste trabalho não o defraudem. As oportunidades oferecidas ao longo destes anos permitiram-me um crescimento pessoal, de trabalho e intelectual ao qual sempre serei grata. Tudo isso sem esquecer, é impossível, a referência comum a Nanterre, cidade de minha infância.

Em Porto Alegre, quero agradecer a todos os Professores do Programa de Pós-Graduação em Sociologia por compartilhar seus valiosos conhecimentos nas discussões de grupo. Aos colegas e amigos com quem vivemos tantas horas de sala de aula e a Denise e Reggiane pela paciência e compreensão de situações especiais.

A quem me apoiou inicialmente em minha apresentação ao doutorado também devo um reconhecimento especial: Dra. Judith Sutz, coordenadora da Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República e a Profa. Rosario Aguirre Diretora, no momento, do Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais, Universidad de la República.

Também, ao professor Sergio Migliorata, Diretor de INTERJ no INAU que me permitiu o acesso à instituição, como também a todos os responsáveis de programas que aceitaram realizar este trabalho. Principalmente, a cada um dos jovens que me permitiu o acesso a sua vida.

Para a conclusão desta tese, contei com a compreensão do Dr. Luis Yarzabal, Diretor Nacional de Educação quem, além de confiar em mim e me dar a chance de conhecer de perto a realidade educativa do país, ofereceu-me os espaços necessários para poder avançar na etapa final deste trabalho. Devo a ele um reconhecimento muito especial.

No Codicen, a todos os companheiros que trocaram opiniões e compartilharam comigo valiosas contribuições. A Profa. Estela Peña com sua experiência e sabedoria e o Prof. Martin Pasturino, hoje integrante do Conselho do CES - e amigo do Analista de Bagé - que me ofereceu muitos dados e idéias de interesse que foram todos tomados com proveito. À Rosario e, sim, à Rosario, ambas pela paciência frente a uma colega de trabalho alterada.

No Departamento de Sociologia de FCS, devo toda minha gratidão à Profa. Susana Mallo, também orientadora de longa data com quem comecei minha trajetória no Departamento de Sociologia. Não posso deixar de mencionar seu apoio incondicional em momentos de solidão e dificuldades sem o qual não teria conseguido continuar à frente. Agradeço tanto a ela como ao Miguel Serna e a todos os companheiros e companheiras do grupo de Sociologia Política do Departamento que fizeram seus comentários e deram valiosas contribuições em diversas oportunidades. À Geysa também, por anos de Teoria além dos seus outros apoios.

a todos os que me ajudaram a cuidar do Federico. À René, pois sem ela a minha casa teria caído.

Aos meus amigos. Alejandra, Leo e Moriana que compartilharam alegrias e momentos de crise e sempre me deram o seu apoio e ouvido atento. Para Natalia, como amiga e colega que colaborou em momentos diferentes desta tese.

Ao meu pai que, espero, estará feliz neste momento. Suas contribuições

intelectuais estão todas presentes, sua guia afetiva na minha vida também, fundamentalmente o amor ao trabalho intelectual e à liberdade. À Luciana que se tornou amiga e companheira, ao Lucas e à Celina, minha irmã caçula.

À minha mãe, pelo afeto, proteção, e tigrinhos do Federico. Devo a ela muito especialmente o amor ao conhecimento e as ciências humanas. Ao Ricardo, que mesmo assim teve tempo e preocupação por todos nós. À Lúcia, irmã fabulosa e tia fantástica, quem espero que continue sempre com esse jeito especial de ser. Nacho, “te queremos”.

À Ibero, meu irmão, símbolo histórico, pelo seu amor à música. À Andrea e Ludmila, minha sobrinha que nasceu junto a esta tese.

Finalmente, mais uma vez, a Federico, meu filho. Nunca é o suficiente.

***Rubricas institucionais***

---

ANEP Administração nacional de educação pública  
BCU Banco central de Uruguai  
CEP Conselho de educação primária  
CES Conselho de educação secundária  
CETP Conselho de educação o profissional técnico  
DFPD Endereço de formação e melhoria educacional  
INAU Instituto nacional de ajuda para a infância  
INE Instituto nacional de estatística  
INTERJ Instituto técnico de reabilitação juvenil  
IPC Índice dos preços do consumo  
MEC Ministério de educação e cultura  
MEF Ministério de economia e finanças  
MEMFOD Programa de melhoramento da educação média e formação docente  
MIN Ministério do interior  
NBI Índice de Básico de necessidades insatisfeitas  
PSC Programa de Segurança Cívica (MIN.)  
MTOPT Ministério de transporte e trabalhos de público  
PEA População economicamente ativa  
PIB Produto interno Bruto  
UNDP Programa dos Nações Unidas para o desenvolvimento  
UDELAR Universidade da república

## INDICE

---

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
Uruguai: panorama sinóptico.....	9
Quem são os jovens no Uruguai?.....	15
Os jovens na estrutura social.....	16
<b>I. EXCLUSÃO SOCIAL, VIOLÊNCIA E JUVENTUDE</b> .....	26
1.1 Violência, jovens infratores e vulnerabilidade social no Uruguai.....	33
1.2 Violência no Uruguai: a taxa de homicídios.....	34
1.3 Evolução dos crimes e contextualização social para Montevideu.....	40
1.4 Características dos crimes e infrações realizados por jovens.....	47
1.5 Pensar a questão dos jovens.....	54
1.6 Objetivos gerais e específicos.....	56
1.7 Hipóteses de trabalho.....	58
<b>II. ENTENDER: METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	59
2.1 O planejamento de pesquisa.....	59
2.2 Método de pesquisa.....	62
2.3 Técnicas usadas.....	65
2.4 Fundamentos teóricos da pesquisa: Trajetórias de vida, subjetividade e compreensão.....	66
2.5 A pesquisa realizada.....	68
2.5.1 Os programas de reabilitação do INTERJ/INAU.....	71
2.5.2 Os jovens entrevistados.....	74
2.5.3 Estratégia de análise.....	76
2.5.4 Dimensões de análise e construção teórica do objeto.....	77
<b>PARTE I - OS DILEMAS DO CONTROLE SOCIAL E DA JUVENTUDE</b>	
<b>III. GERAÇÃO, CONFLITO E IDENTIDADES</b> .....	80
3.1 Desnaturalização do conceito de juventude.....	80
3.2 A Sociologia da juventude no Uruguai.....	87
3.3 Identidades juvenis, identidades em contexto.....	91
3.4 Práticas sociais, conflito e violência: o papel das trajetórias.....	99
<b>IV. OS DILEMAS DO CONTROLE SOCIAL</b> .....	102
4.1 Caída do ideal de reinserção e privatização da segurança.....	102
4.2 Dilemas do controle social: que política para os jovens na América Latina? .....	109
4.3 Os programas de reabilitação social no Uruguai.....	115
4.4 O código da Infância e da adolescência.....	116
4.5 As crianças e adolescentes em Conflito com a Lei atendidos em diferentes Programas de Reabilitação do INTERJ / INAU.....	119
<b>V. VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR EM URUGUAY</b> .....	122
5.1 Espaço escolar e violência.....	123
5.2 O sistema educativo uruguaio: principais características organizacionais e curriculares.....	125



5.3 Normativa e violência: regulamento e definições da violência escolar.....	128
5.4 A construção das respostas: principais ações.....	131
5.5 A Violência no espaço escolar no Uruguai: estudos existentes.....	133
5.5.1 Os dados globais.....	133
5.5.2 Os estudos de caso.....	140

## **PARTE II - VIOLENCIA E DELITOS EM PALAVRAS DOS JOVENS**

<b>TRAJETÓRIAS DELITIVAS: COMPREENDER OS RELATOS DOS JOVENS.....</b>	<b>146</b>
--	------------

<b>VI. VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E INTERPESSOAL.....</b>	<b>151</b>
Marina. Conflitos juvenis.....	151
Paulo. Cambios desestruturantes.....	155
Alexis. Masculinidades violentas.....	160
Juan. Isolamento.....	168
Victoria. Maternidade precoce.....	173
José. De amor e de fúria.....	181

<b>VII. O DELITO AMATEUR.....</b>	<b>188</b>
7.1 "Andar de furto, de rapina ou de arrombamento": os meninos.....	188
Entradas.....	188
Daniel. Inícios.....	188
Jorge. Negação.....	191
Reclusão em curso.....	194
Marcos. Um mundo circular.....	194
Javier. Sair, entrar, sair.....	200
Perto de sair.....	204
Marcelo. O passado atrás?.....	204
Mauricio. Projetos de vida.....	212
7.2 "Os que roubam são todos iguais, não interessa se são homens ou mulheres": as jovens.....	218
Rosário. Sem casa.....	218
Irene. A rua é liberdade.....	221
Angélica. Violência é domínio.....	224
Viviana. O bairro, os amigos, os sócios.....	229
7.3 Tráfico de drogas.....	233
Mónica. Estratégias familiares de obtenção de dinheiro.....	233

<b>VIII. A VIOLÊNCIA DO CORPO.....</b>	<b>237</b>
Jociana. Prostituição ocasional.....	237
Valeria. Ele é meu namorado.....	239
Adriana. Um trabalho.....	241

<b>IX. HOMICÍDIOS INSTRUMENTAIS.....</b>	<b>244</b>
Silvana. Tempos violentos.....	244
Leandro. Assumir é esperar.....	247
Fernando. Todas as violências.....	254
Felipe. Planejando.....	261
Vidas violentas, violência nas vidas.....	268

## PARTE III - CONFLITO ESCOLAR, EXCLUSÃO SOCIAL Y CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS DELITIVAS

<b>X. CONFLITO ESCOLAR E EXCLUSÃO SOCIAL.....</b>	<b>271</b>
10.1 O significado da violência.....	272
10.2 Apropriação do espaço escolar e socialização violenta.....	277
10.3 Da resistência escolar para a conformação do estigma.....	279
10.4 A articulação escola e sociedade na estruturação do conflito escolar....	282
<b>XI. TRAJETÓRIAS DELITIVAS.....</b>	<b>285</b>
Redes sociais dos jovens entrevistados.....	285
11.1 O problema do dinheiro e o mundo do trabalho.....	294
11.2 Vida rápida, consumo conspícuo e dinheiro fácil: ser jovem em contexto de exclusão.....	297
11.3 Delinquência juvenil: um problema entre gerações.....	301
Prostituição.....	301
Tráfico de drogas.....	302
O roubo: sustento familiar.....	302
Delitos de gênero.....	303
Maiores e menores: minimização de riscos.....	305
Homicídios instrumentais.....	306
11.4 Assumir a violência do crime: jogando no extremo da pobreza e da exclusão.....	309
<b>XII. A VIOLÊNCIA DO CORPO.....</b>	<b>314</b>
12.1 Prostituição.....	314
12.2 Abuso sexual.....	318
12.3 Sexualidade e prisão.....	321
<b>XIII. VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E INTERPESSOAL.....</b>	<b>325</b>
13.1 Gênero e violência.....	327
13.2 Maternidades e paternidades precoces.....	330
13.3. Violência entre pares: bandas, território e bairro.....	336
<b>PARTE IV - AS POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO</b>	
<b>POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO.....</b>	<b>343</b>
<b>XIV. AÇÕES PRINCIPAIS CONTRA A VIOLÊNCIA NO SISTEMA EDUCATIVO.....</b>	<b>344</b>
14.1 As ações sobre a violência no espaço escolar: intervenção programa nos centros educativos no Uruguai.....	344
14.2 Programas centrais de intervenção (ANEP).....	344
14.3 Programas interinstitucionais.....	349
14.4 Além dos programas: a perspectiva dos atores.....	352
14.5 Da violência na educação, á educação da violência.....	354
<b>XV. A REABILITAÇÃO: POSSIBILIDADES E LIMITES.....</b>	<b>359</b>
15.1 A reabilitação como recuperação de laços afetivos.....	359
15.2 A reabilitação do jovem socialmente inabilitada.....	362
15.3 As regras do convívio: respeito e silêncio ou a reprodução da lógica da	

prisão.....	364
15.4 As possibilidades da mudança.....	367
<b>XVI. CONCLUSÕES.....</b>	<b>372</b>
16.1 A incomensurabilidade das diferenças: identidades, distâncias sociais e juventude.....	372
16.2 Violência em cifras: juventudes vulneradas.....	377
16.3 Os espaços que o estado deixa vazios.....	379
16.4 Os limites da explicação economicista e funcionalista para a construção de políticas sociais.....	382
16.5 Preservar os jovens das respostas repressivas: um desafio educativo....	390
16.6 Da violência na educação, para a educação da violência.....	395
16.7 Violência, juventude e identidades.....	398

---

# INTRODUÇÃO

---

## INTRODUÇÃO.

Esta tese aborda os fenômenos de violência que emergem nos jovens a partir da análise da violência difusa que abrange o problema da violência doméstica, interpessoal, criminal e, também, da violência no espaço escolar. Nosso objetivo fundamental é o de explicar a importância que estes fenômenos têm na sociedade uruguaia atual e os laços eles mantêm com o problema da integração social. Para isto, nos apoiamos num referencial teórico que permitiu tanto definir o conceito de juventude como inserir o fenômeno da violência no marco dos processos sociais atuais definidos pela desafiliação de um grupo importante da sociedade. A pergunta da integração social é, então, nosso problema de fundo.

Deve mencionar-se que o tópico de nossa pesquisa em tanto problema social, além dos avanços teóricos da sociologia e do passo do tempo, encontra-se em linha de continuidade com problemas que já os fundadores da disciplina quiseram analisar. Quando Durkheim pretende definir o fato social, estabelece que, em toda a sociedade, há certo grupo de fenômenos que se distinguem por caracteres precisos que se expressam em modos de obrar, de pensar e de sentir, que existem fora das consciências individuais. Os fenômenos que ele mencionará para referir à integração destes modos de agir e pensar o fazem falar da educação. Os fenômenos que, de um modo negativo, mostram a força da sociedade de se impor sobre as consciências, referem à transgressão da ordem social, a transgressão de normas e a violência.

*“... la educación tiene por objeto precisamente el hacer el ser social; se puede ver en ella, como en síntesis, de qué manera se ha constituido este ser a lo largo de la historia, es la propia presión del medio social que tiende a formarle su imagen y de la que padres y maestros no son más que representantes intermediarios.” (Durkheim, 1988, p. 61)*

*“Un hecho social puede ser reconocido por el poder de coerción externa que ejerce o es capaz de ejercer sobre los individuos; y, a su vez, la presencia de ese poder puede ser reconocida o bien por la existencia de*

*alguna sanción determinada, o bien por la resistencia que el hecho opone a todo intento individual de hacerle violencia.” (Durkheim, 1988, p. 65)*

Deste modo, sem acoplar à concepção teórica de Durkheim, para nós é iminente que o problema da integração social continua no centro da sociologia. Violência e educação, no dia de hoje, ainda colocam em jogo a articulação entre indivíduo e sociedade e a pergunta da integração no processo mais geral de construção social e de produção da sociedade.

Por outro lado, nossa proposta de pesquisa centra-se num trabalho baseado em entrevistas com jovens que protagonizaram crimes ou violências a nível doméstico, do bairro ou do espaço escolar. Por que trabalhar com jovens que cometeram crimes ou participaram de fatos violentos desde uma perspectiva qualitativa se temos a força de descrições estatísticas e globais? Em primeiro lugar, porque só os sujeitos são capazes da ação e para compreender a ação - sempre social - é necessário integrar a perspectiva do sujeito. Em segundo termo, porque as descrições globais, de tipo estatístico, pouco dizem das razões e circunstâncias que levam às ações que são traduzidas em trajetórias e biografias e do modo em que a violência exercitada pelos e nos jovens – transformando-os no setor mais vulnerável da população - mantém relação com certos fatores: é necessário aprofundar-se no sentido e no modo daquela relação. Em terceiro lugar, pela falta de estudos qualitativos levada a cabo em nosso país no assunto, estudos que são indispensáveis para pensar políticas e ações eficazes. Finalmente, porque só o estudo de realidades particulares permite a confirmação de quadros gerais.

O problema será abordado partindo dos seguintes tópicos. Primeiro, a compreensão do fenômeno **da violência e da exclusão social**. Para isto é abordado o conceito de violência difusa e o laço entre violência e juventude (Tavares dos santos, 1999, 2004). O problema sociológico reside em compreender o modo pelo qual as condições de existência do atual modelo social vão conformando práticas de violência regular inseridas na vida diária dos jovens, tentando explicar como eles as produzem, reproduzem, se identificam com elas e as inscrevem nas suas trajetórias de vida. O conceito de integração perversa de Zaluar (2004) deriva do laço existente entre fenômenos de violência, juventude e

integração social em condições de pobreza ou, como estabelece Castel, num contexto marcado pela desafiliação crescente e o individualismo negativo (1997).

Os elementos precedentes são retomados na discussão do **conceito de juventude** que constitui o terceiro assunto de importância sobre o qual esta tese busca contribuir. Para isto, partiremos do conceito de geração: que conceitos o sustentam como categoria sociológica e de que correntes teóricas se afasta (Bourdieu, 1997). Faremos uma revisão da literatura pertinente para o Uruguai, mostrando como as identidades são construídas e qual é a sua importância na análise das trajetórias de vida.

Isto nos levará, em segunda instância, a entender a **lógica da violência e a construção de identidades** nos jovens, unindo o conceito de identidade à análise de trajetórias de vida. No caso da violência inserida em trajetórias criminais, a violência instrumental faz parte de um jogo que têm o propósito de obter um ganho, existindo certo grau de racionalização no uso da mesma. No caso da violência interpessoal e doméstica que são verificadas em espaços diferentes (casa, trabalho, bairro e escola fundamentalmente no caso da violência difusa), a violência alude à naturalização do uso da força nas relações entre gerações e de gênero que emergem num contexto social definido pelo enfraquecimento dos laços afetivos e pessoais e as dificuldades de construir espaços de confiança. O resultado refere à construção de trajetórias de vida marcadas pela violência nos espaços diversos que conformam a identidade pessoal: como homem ou mulher, como integrante de um núcleo familiar, de um grupo de pares, de um centro educacional ou como modo de obter dinheiro para viver e acessar ao consumo.

Finalmente, abordaremos o problema do **controle social e da socialização**. Embora a intenção de nosso trabalho esteja centrada primeiro na compreensão do modo de vida de jovens socialmente excluídos, é indispensável uma menção ao problema partindo da perspectiva das respostas sociais e institucionais e do controle social. Não é possível abordar as ações e trajetórias sem incluir a interação com o sistema educativo e os programas de reabilitação. Para entender a sua incidência é necessária uma referência ao problema que é inserido na discussão mais abrangente da socialização, do controle social e do papel que as

instituições cumprem no processo de socialização e reflexividade que os estudantes ou jovens infratores vivem.

Partindo da experiência uruguaia, analisaremos os **dilemas do controle social** (Tavares dos santos, 2004) e o modo como as tensões que são causadas frente à expansão de fenômenos de violência difusa nas sociedades contemporâneas entram em jogo no que refere tanto à legislação no assunto, como às instituições responsáveis pela construção de respostas e políticas sociais. Mostraremos assim alguns processos que permitem analisar as contradições atuais, e aproximando-nos à discussão do que Garland (2004) identifica com a cultura contemporânea do controle social. Esta discussão traz elementos que também são ativados no momento de avaliar as respostas dadas aos fenômenos de violência que emergem no sistema educativo.

Sendo que o fenômeno da violência difusa e das suas manifestações é um fenômeno amplo, abrangente e complexo, consideramos de importância estabelecer um contraponto na discussão com o problema **da violência no espaço escolar**. Como será observado, maioria dos jovens entrevistados em programas de reabilitação abandonaram muito cedo o sistema educativo. Fazendo referência à expansão do problema da violência no espaço escolar no Uruguai, mostraremos as diferenças que existem entre as violências que emergem no sistema educativo e a violência que se instala a nível difuso na sociedade, unidas fundamentalmente a crimes e violências domésticas. Esta comparação será feita tentando mostrar os usos e significados diferentes que tem a violência nos jovens em cada caso, como também as conseqüências diferenciais nas trajetórias de vida. De um lado, o problema da identidade, da socialização e do apego ou vivência da violência em diferentes eixos de relações sociais que são expressadas em trajetórias escolares e de vida dos jovens, dá lugar a conseqüências diferentes que são expressadas nas subjetividades e vidas. A referência a subjetividades diferentes nos leva à compreensão do mundo ou dos mundos nos quais os jovens vivem, mundos incomensuráveis nas suas diferenças de sentido. Por outro lado, o uso da violência tem sentido diferente em ambas as dimensões: a diferença mais evidente reside no fato de que os entrevistados em programas de reabilitação, em sua grande maioria, mostram um processo acentuado de exclusão social. A violência na escola



acontece num espaço de maior consolidação de laços institucionais, mostrando as dificuldades que o sistema educativo enfrenta para garantir o acesso ao conhecimento, constituindo-se ao mesmo tempo em lócus de integração social e construção de cidadania.

Para cumprir estes objetivos, foi estudada a experiência de jovens internados em diferentes centros de reabilitação do INTERJ no INAU, responsável pela orientação, cuidado e a reabilitação de jovens infratores. Neste marco, foi priorizado o acesso ao mundo da vida e subjetividades dos jovens, ressaltando os processos de interpretação que fazem das suas experiências vitais na construção das trajetórias de vida.

Deste modo, embora o objetivo inicial de nossa pesquisa não fosse o de avaliar estes programas, a referência que, nas entrevistas, emerge unida à realidade de vida ao interior dos centros e sua incidência nas trajetórias dos jovens foi introduzida pela necessidade de meditar até mesmo sobre a vida diária e os laços com os adultos no interior dos programas. Na realidade, embora a sociedade possa conceber a passagem pelos programas de reabilitação como mero trânsito, muito da experiência de vida dos jovens é marcada por esta passagem. E isto carrega tal força que, em muitos casos, comprovam as histórias que estes centros constituem o único laço institucional com a sociedade: deveria ser enfatizado que a maioria deles chega a esta instituição de proteção à infância e reabilitação de jovens infratores na ausência total do vínculo institucional e social que, por excelência, é considerado como o laço privilegiado de crianças e jovens com a sociedade e com o Estado nas sociedades contemporâneas, isto é, o laço com o sistema educativo. Fora da realidade precária do mundo do trabalho, se pensarmos que muitos jovens nem possuem identidade e documentação, a trabalho testemunha das dificuldades da sociedade uruguaia para garantir alguns direitos cívicos fundamentais aos seus integrantes, parte dos quais são a saúde e a educação.

Deste modo, estudaremos a realidade de jovens que não fazem sua experiência educativa no interior da escola, mas em centros que são centros de reclusão e maioria deles à fazem privados de liberdade. Neste contexto, tentaremos mostrar

quais são suas trajetórias de vida, que violências e crimes causaram o processo judicial e que nova experiência de vida é construída ao interior destes centros.

**A investigação qualitativa foi feita a partir da reconstrução de trajetórias de vida, centro da discussão metodológica.** Isto nos levou a mostrar a existência de modalidades e laços dos jovens com a violência que é constituinte, regular, isto é define práticas socialmente assentadas. A identificação de regularidades nas razões expostas e nas práticas de violência ou nas práticas que transformam os jovens em vítimas da violência nos levaram à possibilidade de identificar tipologias nas trajetórias de vida. Elas sugerem, ao nosso entender, a existência de modalidades de vida e relacionamento no interior da sociedade uruguaia na qual a violência difusa é costumeira, instalando-se em redes de relações que estão presentes de modos diversos. Entendemos que o que tem que se discutir aqui, para o caso dos jovens estudados, é o problema da desafiliação, expressado em trajetórias de vida que aparecem numa sociedade na qual, ao longo dos últimos anos, instalou-se um modelo social excludente.

Pretendemos assim dar conta das **características principais da violência e do conflito social vividos pelos jovens** analisando a realidade prevalecente no Uruguai. O foco especial no papel das instituições de controle social formal e no sistema educacional e os desafios que enfrentam salienta a necessidade de mostrar os mecanismos de desafiliação e distanciamento das redes de integração social. Isto mostra a necessidade de atualizar numa perspectiva de direitos humanos os problemas do controle social. Tal necessidade, explicitada aqui para o caso do Uruguai, não constitui uma característica local mas, tal como estabelece Tavares dos Santos (2004), uma característica das sociedades contemporâneas que são caracterizadas pela mundialização dos problemas sociais que ligam violência, exclusão e juventude.

O trabalho de construção metodológica e a produção de dados novos para esta tese foi feito com jovens que estão em processo judicial por ter realizado atos violentos ou criminais. Especificamente, com jovens que cometeram crimes e são vinculados ao INAU pelo Instituto INTERJ. Os dados e processos que mostraremos referidos a violência no sistema educativo são o resultado de uma

pesquisa prévia levado a cabo na nossa tese de mestrado (Viscardi, 1999). A partir destas contribuições faremos um contraste analítico vinculando resultados e conclusões da violência no espaço escolar no Uruguai e aqueles que referem à violência difusa - criminosa, domestica ou interpessoal -.

Em soma, do ponto de vista dos objetivos de trabalho com jovens que estão em programas de reabilitação, podem enumerar-se as seguintes metas. Em primeiro lugar, tentaremos alcançar uma **reconstrução das trajetórias de vida** dos jovens a través de entrevistas em profundidade que ofereçam uma aproximação à sua história pessoal. Como resultado disto, elaboraremos tipologias de trajetórias de vida de jovens que cometeram infrações. Mostraremos suas características principais, como também o conjunto de circunstâncias de vida a elas associadas. Em segundo lugar procuraremos uma **compreensão, desde a perspectiva dos jovens, das circunstâncias que são unidas à infração e ao crime**. Quer dizer, um aprofundamento nas explicações oferecidas para dar conta do que aconteceu e das decisões tomadas, ações realizadas e contextos sociais nos que se inscrevem as trajetórias e ações de violência ou crime.

Por outro lado, isto nos levou a uma referência relativa ao estudo do **processo de reabilitação**. É abordada a relação existente aqui entre a trajetória da vida do jovem e a participação no programa, o impacto da vivencia de processos de reclusão, o laço com jovens do centro e o processo de reflexividade associado. Isto inclui uma aproximação às principais **características dos diferentes programas** e uma referência teórica ao problema do controle social, salientando que a análise destas instituições não é o objetivo de nossa tese.

Do ponto de vista da comparação com o problema da violência no sistema educativo no Uruguai tentaremos estabelecer diferenças no **significado e uso da violência por parte de jovens insertos diferencialmente na sociedade**. Isto também nos levará estudar os diversos tipos de respostas dados à violência por parte do sistema educativo, mecanismo de integração social e socialização fundamental.

A idéia que a violência não é um fenômeno homogêneo e que seu uso ou o fato de se tornar sua vítima tem conseqüências diversas nos jovens que integram redes sociais diferentes tem que resultar, entendemos, em significados e estilos de vida diversos. Isto aparece na **conformação de identidades juvenis** que envolvem, em diversos níveis, uma vizinhança maior ou menor com a violência. Eles recorrem à elaboração de identidades sociais associadas a estigmas e processos de apresentação da pessoa. Num caso, falaremos do que representa a resistência ao sistema escolar e no outro da construção de trajetórias marcada pela violência estabelecendo dois eixos comparativos. O laço existente entre exclusão, desintegração social e violência na juventude será mostrado num gradiente que parte do maior nível de desafiliação expressado nas trajetórias de jovens pobres que optam pela delinqüência, chegando à emergência de atos de violência no espaço escolar.

## Uruguai: panorama sinóptico

A intenção do presente capítulo é a de oferecer uma visão geral de país a partir de dados sociais e econômicos. O mesmo é baseado na síntese do documento "Gazeta de ANEP. Indicadores econômicos, Sociais e Educacionais", (ANEP, 2006) síntese que se completou com dados do INE (Censo 1996 y Encuesta contínua de hogares), da Dirección de Investigación, Estadísticas y Evaluación de ANEP, do Ministério de Desenvolvimento social e do Relatório de Desenvolvimento Humano do PNUD (2005).

### Situação geográfica

---



### Informação Básica

---

A superfície da República oriental de Uruguai é de 176.215 km<sup>2</sup> e o país é dividido em 19 departamentos: Artigas, Canelones, Cerro Largo, Colonia, Durazno, Flores, Florida, Maldonado, Lavalleja, Paysandú, Montevideu, Rio Negro, Rivera, Rocha, Salto, San José, Soriano, Tacuarembó e Treinta y Tres. Em relação à sua forma de governo, é um sistema republicano democrático, com duas câmaras legislativas: o Senado e a Câmara de Representantes. O Presidente atual é o Dr. Tabaré Vázquez.

## Principais Dados de População

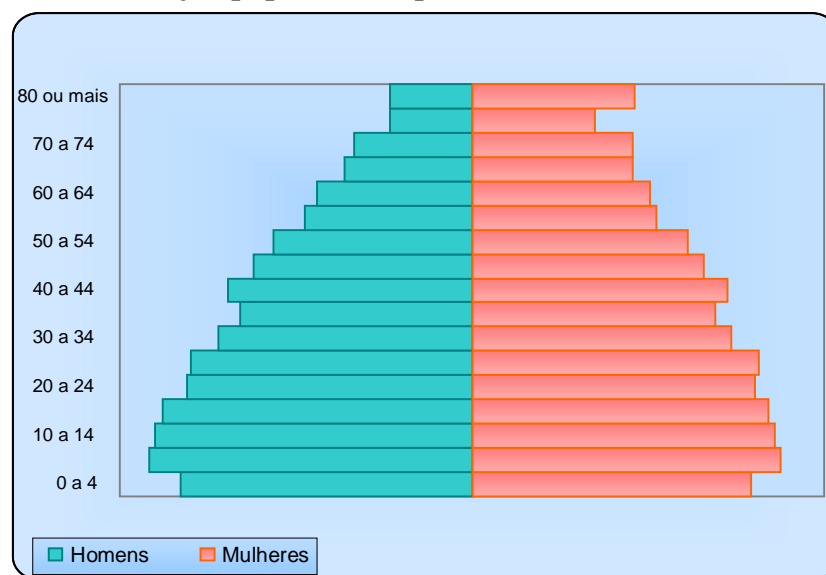
Tabela Nº 1  
Dados de população

População total	3.314.466
Homens	1.597.040
Mulheres	1.708.683
Índice masculinidade	93,5
Esp. de vida ao nascer	75

Fonte: INE, Encuesta Contínua de Hogares, 2006.

A população uruguaia alcançou um total de 3.241.003 habitantes, tendo ascendido a junho de 2006 a 3.314.466 habitantes. Uruguai tem uma taxa reduzida de crescimento demográfico e é esperado que nos anos próximos seja inferior à média do período 1985-2005 (0,4%). As causas estão na baixa taxa de natalidade e na forte emigração internacional (ANEP, 2006 baseado em dados do INE).

Gráfico Nº 1  
Distribuição populacional para sexo e área de idade

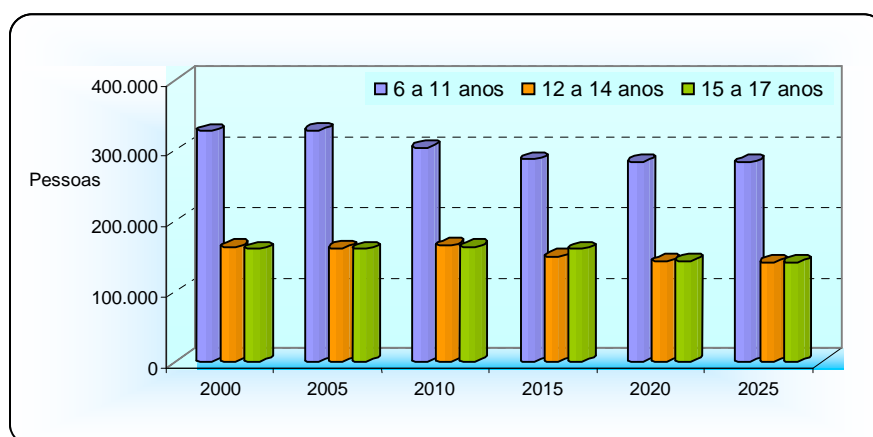


Fonte: tomado de ANEP, 2006.

O gráfico mostra que a população está envelhecendo em Uruguai, constituindo a população feminina 52% do total. Se atendermos à sua distribuição espacial, achamos que a maioria reside em áreas urbanas (92%): em Montevidéu, a capital do país, encontra-se 42% da população total e, se incluirmos o grupo da área metropolitana (Canelones e San José, departamentos que limitam com Montevidéu), concentra-se 59% da população total. As projeções de população

por grupos de idade indicam que os grupos de crianças e jovens de até 17 anos apresentarão uma tendência descendente nos próximos cinco anos, ao contrário do que se prevê para o total da população. O padrão de migração acontece de cidades pequenas para capitais departamentais e destas para Montevidéu. Acompanhando a tendência mundial, a população tende a localizar-se nas franjas litorais (ANEP, 2006 baseado em dados de INE, 2006).

**Gráfico N° 2**  
**Projeção da população de acordo com idades**



Fonte: tomado de ANEP, 2006.

## Indicadores econômicos

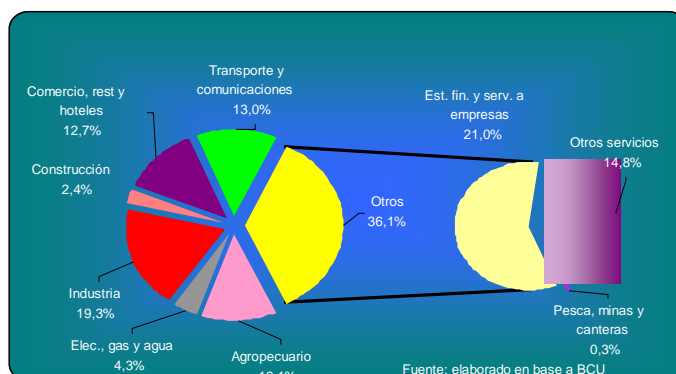
**Tabela N° 2**  
**Principais Indicadores Econômicos**

<b>PIB (U\$S)</b>	<b>16.8</b>
<b>PIB per capita</b>	<b>5.8</b>
<b>Dívida externa bruta total</b>	<b>11.4</b>
<b>Inflação (% de variação anual)</b>	<b>4.5 . 6.5</b>

Fonte: Informe de Cojuntura FCE 2006; INE, 2006.

Uma tendência é observada ao crescimento do PIB começada no primeiro trimestre de 2003. Para o fim de 2006 projeções diferentes calcularam que a economia uruguaia alcançaria um crescimento superior a 6,5%, ficando o PIB ao redor de 19.000 milhões de dólares (FCE, 2006).

**Gráfico N° 3**  
**Estrutura setorial do PIB**



### Qualidade de vida.

O índice de desenvolvimento humano (IDH), para medir as realizações alcançadas baseia-se em três objetivos fundamentais: saúde da população, nível educacional e acesso a recursos. A saúde está medida pela esperança de vida ao nascer, a educação pela combinação da taxa de atendimento e a taxa da alfabetização da população, e o acesso a recursos está medido pelo PIB por habitante (PNUD, 2005).

**Tabela N° 3**  
**Índice de desenvolvimento humano**

Ano	IDH
1985	0,785
1990	0,803
1995	0,816
2002	0,833
2004	0,850

Fonte: PNUD 2005

O PNUD classifica os países em três grupos com relação a seu nível de desenvolvimento humano: alto (IDH maior a 0,8), meio (entre 0,5 e 0,79) e baixo (menor que 0,5). Uruguai estava qualificado em 1985 como um país de desenvolvimento humano meio, passando nos noventa a ser considerado de desenvolvimento alto humano. Esta posição foi alcançada principalmente pelos avanços em educação e em saúde. No que faz à mortalidade infantil, é de realçar que em 2004 esta taxa reverteu seu comportamento de ascensão registrado nos



anos prévios, enquanto entre 2003 e 2004 descenderam as taxas de mortalidade postneonatal infantil e neonatal: de 6,6% e 8,3% a 5,5% e 7,7% respectivamente (PNUD, 2005).

Por outro lado, de acordo com os últimos três censos de População e Vivenda, a taxa de analfabetismo por sexo tem diminuído consideravelmente. Por exemplo, as mulheres de entre 20 a 24 anos passaram a 26%, constituindo a exceção o processo que se observou entre os homens de 15 e 19 anos que aumentaram em 20% entre 1985 e 1996 (ANEP, 2006; INE, 2006).

**Tabela N° 4**  
**Taxa de alfabetização por sexo e idade**

Idade/Gênero	Censo 1975		Censo 1985		Censo 1996	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
15 - 19 Anos	1,70	0,99	1,55	0,93	1,86	0,94
20 - 24 Anos	2,42	1,38	1,92	1,08	1,82	1,02
25 - 29 Anos	2,57	1,64	2,08	1,16	1,76	1,00

Fuente: ANEP 2006 elaborado en base a INE

## Renda e pobreza

**Tabela N° 5**  
**Níveis de pobreza para faixas etárias**

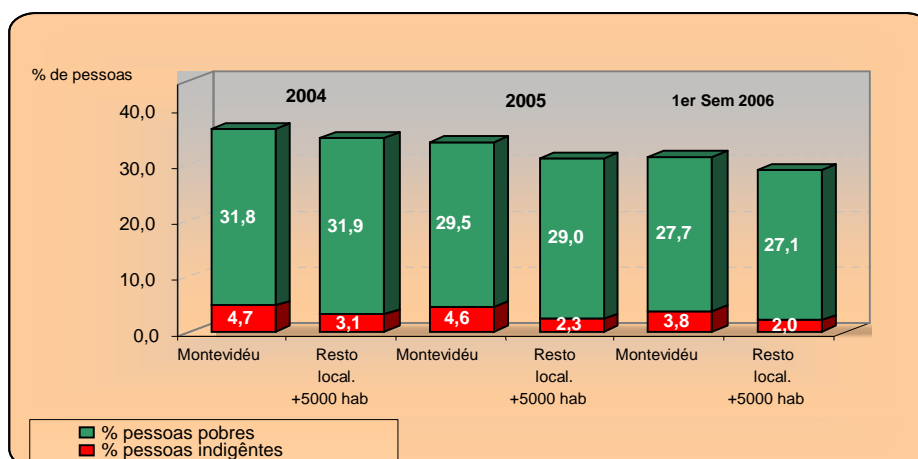
Idade	Percentagens (%)		Quantidades	
	Não pobre	Pobre	Pessoas pobres*	Pessoas incluíram nos PÂES (2006 de maio)
Sub-total 0-3	41.90	58.10	110.691	39.187
Sub-total 4-12	45.33	54.67	262.858	111.480
Sub-total 13-15	52.92	47.08	74.062	28.427
<b>Total</b>	<b>46.20</b>	<b>53.80</b>	<b>447.610</b>	<b>179.094</b>

Fonte: Dirección de Evaluación y Monitoreo, MIDES en base a datos del INE.

(\*) Para o cálculo utilizou-se a mesma proporção de pobres resultante para áreas urbanas maiores que 5.000 habitantes e para a população do país inteiro.

A linha de pobreza medida pelo método da renda ficava situada em 4.242 pesos per capita para nos lares de Montevideú (185 dólares aproximadamente) e 2.654 pesos para outubro de 2006 no interior do país (120 dólares aproximadamente).

**Gráfico N° 4**  
**Pobreza e indigência por área geográfica**



Fonte: tomado de ANEP, 2006.

Por outro lado a linha de pobreza é de 1.236 e 939 pesos respectivamente (entre 53 e 40 dólares, aproximadamente). A percentagem das pessoas em casas pobres baixou muito tanto em Montevideo como no interior urbano entre os anos 2004 e 2005. No primeiro semestre de 2006 a pobreza continuou descendo em comparação com 2005 passando a porcentagem de pessoas pobres de 29,5% a 27,7% em Montevideo e de 29% a 27% no interior urbano. Ao analisar os dados por faixas etárias, são observadas as percentagens maiores de pobreza nas crianças pequenas (menor que seis anos) e em idade escolar (entre seis e doze anos), embora estas taxas diminuíssem significativamente. No primeiro semestre de 2006 elas caíram em relação ao registrado em 2005, passando de 53,6% a 49,5% e de 50,7% a 48,4% para este grupo de idades (INE, 2006).

Estima-se em dois o número de filhos por pessoa. A idade mais frequente na qual as mulheres têm seu primeiro filho é de 19 anos em Montevideo e nas cidades maiores a 5000 habitantes, enquanto na área rural e nas cidades menores a 5000 habitantes é de 18 anos. Dentro do grupo de mulheres que tem o primeiro filho entre os 18 e 20 anos, 23% correspondem a Montevideo e 29% a localidades pequenas do interior. Em proporções semelhantes aparecem os nascimentos registrados nas menores de 17 anos: em Montevideo eles representam 18% e no interior 23% (ANEP, 2006).

## Mercado de trabalho

---

**Tabela Nº 6**  
**Taxa de Atividade e desemprego, por sexo**

Ano, trimestre, mês	ATIVIDADE			DESEMPREGO		
	Total	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres
Janeiro/06 - março/06	60,8	72,1	51,1	12,6	9,6	16,2
Abril/06 - junho/06	60,3	71,7	50,4	10,8	8,3	13,8

Fonte: INE, 2006

Em 2006 houve um incremento do nível de emprego e uma recuperação dos salários reais e das rendas. Não obstante, embora em 2005 o PIB alcançasse o nível de 1998, o emprego ainda estava abaixo do nível daquele ano em termos de taxa de emprego. Seguindo a informação disponível, a taxa média de emprego ficava situada em 54,7% da PEA em 2006 enquanto em 1998 ficava situada em 55%. Por outro lado, a análise por sexo do desemprego indica que a caída era maior no caso dos homens, continuando embora com a tendência histórica de taxa de desemprego menor masculina. No trimestre móvel junho / março de 2006, a taxa de desemprego ficou situada em 7,8% para os homens e 14,6% para as mulheres. Também é de interesse salientar que o desemprego dos chefes de casa desceu, ficando em 4,5%. Finalmente, a análise por grupo de idades reflete que os mais jovens (menores que 25 anos) têm taxas de desemprego mais altas, de 27,6% relativamente à média que é de 10,9% (ANEP, 2006; INE, 2006).

### Quem são os jovens no Uruguai?

---

Considerando que a característica diferencial da juventude não é sua homogeneidade mais a participação numa fase da vida cujo fim não é determinado desde um ponto fisiológico ou demográfico, mas pela inserção no mundo social e o mundo adulto em função do desempenho das posições legítimas sociais em cada campo (Lenoir, 1998), estabelecemos que os processos que determinam o "ser jovem" são tão complexos quanto à estrutura de redes e relações em que participam. No que é relativo ao problema da integração social e da desafiliação, isto leva á obrigação de estudar os processos específicos com base nos quais a

juventude é construída naqueles que vêm dos setores mais pobres da sociedade. Embora se possa retomar uma aproximação convencional demográfica como a idade para poder pensar os jovens desde uma perspectiva sociológica, como categoria social, é preciso incluir uma definição feita nos termos apontados. O **conceito de geração** é fundamental neste sentido, dado que ele se define em tanto relação a outros grupos sociais - as crianças, os adultos e os velhos como antecedentes ou gerações posteriores -. O símbolo desta diferença reside em que os jovens processam a entrada na fase adulta numa etapa na qual eles ainda estão realizando opções de vida (Charlot, 2006; Margulis et al.; 1998; Gómez, 2006).

Estes processos não são os mesmo em cada sociedade, variando em função de aproximações complexas de divisão social (gênero, classe, etnia, posição familiar de origem, etc.). Isto explica que a definição de juventude de Uruguai por faixas de idade que é convenção utilizar no Instituto Nacional de Estatísticas (INE) vai de 13 a 17 anos nos adolescentes e de 18 a 29 anos Nos jovens. Em outros países esta faixa se estende só até os 24 anos.

### **Os jovens na estrutura social.**

---

Analisar a questão juvenil no Uruguai implica abordar suas características e experiências sociais num país envelhecido. No panorama sintético de país que esboçamos, o problema demográfico aparecia já como um elemento de importância.

*Uruguay cuenta con la población más envejecida de América Latina. En el contexto de su proceso temprano de transición demográfica, tanto las bajas tasas de fecundidad que se han mantenido relativamente estables por más de medio siglo como los procesos estructurales y recientes de emigración internacional hacen que contemos con una población envejecida cuyo proceso parece intensificarse en los próximos años. Actualmente, la población uruguaya cuenta con un 17% de adultos mayores de 60 años, cifra que alcanzará a 25% para el año 2050 según las proyecciones*

*demográficas, con un particular aumento en la población mayor de 80 años.*  
(Gómez et al, 2006, p. 21)

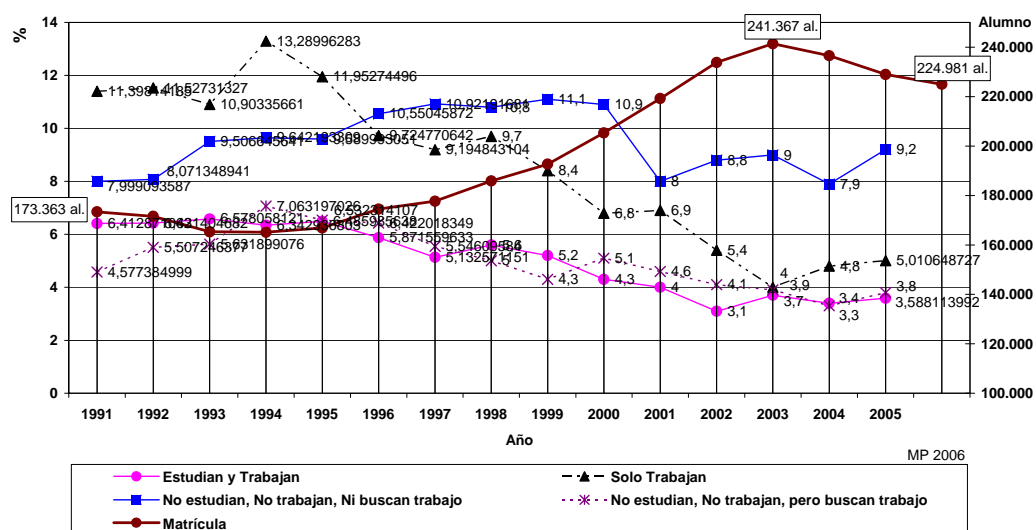
Não obstante, a dinâmicas demográficas são diferenciais variando de acordo com os setores socioeconômicos, fato que acontece em muitas sociedades latino americanas. Isto mostra uma mudança substantiva desde que, normalmente, a estatística demográfica dava conta de uma transição demográfica avançada em comparação com os países da região. No momento... *los problemas demográficos del Uruguay de hoy combinan un mosaico de comportamientos heterogéneos; algunos tienen mucho que ver con problemáticas del subdesarrollo (pobreza, desigualdad social) y otros tienen mucho que ver con fenómenos propios de los países desarrollados (envejecimiento, fecundidad a punto de caer por debajo desnivel de reemplazo, segunda transición demográfica).* (Paredes em Gómez, et al., 2006, p. 22)

Embora a taxa global de fecundidade seja estável entorno de 2.6 crianças por mulher, esta proporção apresenta um desequilíbrio forte entre os diferentes setores socioeconômicos dado que a concentração da reprodução biológica da população se produz nos estratos mais pobres. Entre tanto, o setores socioeconômicos mais favorecidos e educados têm pautas de fecundidade que ficam situadas debaixo do nível de substituição populacional (Gómez, 2006).

São deste modo as mudanças na estrutura demográfica o resultado dos processos sociais de desintegração e desafiliação que aconteceram a diversos níveis no país e que se expressam em diferentes padrões de fecundidade. Agrega-se à tendência mencionada à emigração, modalidade crônica de resolução da questão social por via de mecanismos da expulsão da população em dinâmicas verificadas na tendência histórica das elevadas taxas de emigração juvenil (Errandonea, Lovesio, 2002). Na realidade, como efeito da situação mais recente, a migração internacional recuperou impulso no começo do milênio com a crise econômica que o país atravessou e alcançou seu ponto culminante no ano 2002, provocando a emigração de pessoas jovens em idade reprodutiva (Gómez, 2006).

A seguir, mostraremos alguns dados relativos à situação dos jovens no Uruguai em termos da assistência ao sistema educativo, e da condição de estudo e de trabalho.

**Gráfico N° 5**  
**Evolução da inscrição em Educação Pública Secundária e da percentagem de jovens de 14 a 17 anos de acordo com condição de estudo e trabalho<sup>1</sup>**  
**(1991 a 2006)**



Fonte: Dirección Sectorial de Planificación Educativa ANEP, baseado em dados do Instituto Nacional de Estadística (INE) e do Conselho de Educação Secundária (CES).

A tabela mostra de modo comparativo dados relativos a educação e trabalho. É observada uma proporção importante de jovens que não estuda, não trabalham nem procuram trabalho, proporção que acabou alcançando 11% do grupo da população no período. Se adicionar-mos os jovens que não estudam, não trabalham mais procuram trabalho alcançamos entre 16% e 15% da população. Também, em geral, **existe quase 26% de jovens uruguaios que não estuda, isto é, que estão fora do sistema educativo.** No ano 1991, 30,4% dos jovens não estudavam no Uruguai, chegando esta percentagem no ano 1994 a 36,3% dos mesmos, passando a 27,1% no ano 2000 e a 21,6% no ano 2005. Isto comprova a existência de uma percentagem importante de jovens, no período inteiro, que está

<sup>1</sup> Quero muito especialmente agradecer o Professor Martin Pasturino, integrante no momento do CES, tendo me facilitado o acesso para estes dados, de uso restrito no momento.

longe da instituição educacional e a existência de um grupo importante deles que não realiza nenhum trabalho ou atividade econômica registrável no INE.

A tendência para a diminuição destas cifras alcança o pico no ano 2003 em que o ingresso em Educação Secundária (o subsistema educativo mais importante no ensino de nível médio) alcançou um total de 241.367 jovens que não estudam, aumentando em 68.004 estudantes a quantidade de inscritos em relação ao ano 1991. Mas a tendência favorável começa a ser revertida a partir do ano 2004 em que a baixa da inscrição começa a declinar, revertendo a tendência prévia. Nestes termos, é significativo o fato de que o ano em que começa a diminuir a inscrição na educação secundária é o ano em que aumenta novamente a percentagem de jovens que só trabalha. Na realidade, o gráfico mostra que nos momentos de aumento da inscrição no sistema educativo, opera uma redução dos jovens que estão no mercado de emprego, e vice-versa.

Os dados estatísticos sobre inscrição e fracasso são consistentes em mostrar o papel do sistema escolar na reprodução da desigualdade social. Dados do próprio sistema mostram que enquanto nos lares com mais rendas praticamente todas as crianças terminam o ensino primário, esta probabilidade diminui em 80% para as crianças que pertencem a 20% dos lares de menor renda. Esta tendência piora em níveis superiores: a probabilidade dos jovens que vêm de 20% dos lares mais pobres de completar a educação meia alcança 29%. No outro extremo, os jovens que vêm de 20% dos lares com mais renda têm 78% de probabilidades de completar a Educação Secundária (ANEP, 2005).

**Tabela N° 7**  
**Média de anos de educação e probabilidades de sobrevivência na trajetória educacional, de acordo com quartil de rendas.**  
**População de 12 a 29 anos de idade.**

	Quartil de renda				
	Quartil 1	Quartil 2	Quartil 3	Quartil 4	Quartil 5
Média de anos de educação	7.6	9.0	9.8	10.9	11.1
<b>Probabilidade de sobreviver depois:</b>					
Completar 3° de escola	0.99	0.99	1.00	1.00	1.00
Completar primário	0.80	0.90	0.96	0.97	0.97
Completar ciclo de Basic	0.49	0.71	0.79	0.87	0.94
Completar meia educação	0.29	0.50	0.56	0.67	0.78
Completar 16 anos de educação	0.20	0.37	0.40	0.58	0.66

Fonte: ANEP-MEMFOD, 2003.

Se nós considerarmos o capital cultural da família, os números também são eloqüentes: entre jovens de 12 a 29 anos de idade, aqueles cujos pais ou mães têm um nível de educação terciária, alcançam quase 11 anos de educação formal, comparado com aqueles que têm pai ou mãe com educação primária que alcançam uma média de 8,3 anos de escolarização.

**Tabela N° 8**  
**Média de anos de educação e probabilidades de sobrevivência na trajetória educacional, de acordo com a educação do pai.**  
**População de 12 a 29 anos de idade.**

	A educação do pai			
	Primário	CB OU UTU	Escola secundária	E. Terço
Média de anos de educação	8.3	9.2	10.2	10.9
<b>Probabilidade de sobreviver depois:</b>				
Completar 3° de escola	0.99	1.00	1.00	1.00
Completar primário	0.81	0.95	0.99	0.99
Completar ciclo de Basic	0.52	0.80	0.89	0.94
Completar Educ. media	0.30	0.58	0.72	0.86
Completar 16 anos de educação	0.21	0.42	0.65	0.75

Fonte: ANEP-MEMFOD, 2003.

São observados os efeitos da seleção socioeconômica do aluno principalmente no passo do ensino primário (fundamental) para o secundário, operando



fundamentalmente no transcurso deste último, e o transformado no mais injusto de toda América Latina. O Uruguai é o país que apresenta a percentagem mais alta de jovens que abandonam os estudos e que vêm do primeiro quartil de renda (os mais pobres), alcançando 63% do total. América Latina apresenta uma média global de 43% de desertores que pertencem a 25% dos lares mais pobres da população (ANEP-MEMFOD, 2003).

Estes processos visualizados a través do sistema educativo e que mostram a existência de desigualdades sociais profundas que afetam os jovens estão vinculados à presença de um modelo social excludente que está nas origens desta desigualdade consolidada. A geração de um modelo socioeconômico de efeitos desintegradores que se consolidara nos anos 70 no Uruguai (De Sierra, 1994) é observada em dimensões diferentes de nossa realidade. Uma deles explicita-se na crise que o país viveu no ano 2002 e que foi definida em várias análises como uma das piores crises econômicas da história, objetivada fundamentalmente na crise bancária daquele ano. Destacam-se naquele momento a desvalorização da moeda corrente frente ao dólar, o retiro massivo de depósitos de banco, uma estagnação evidente econômica e uma grande crise social com aumento do desemprego, caída dos salários reais, aumento da pobreza e crescimento da emigração (Rodríguez, 2005). O desemprego ficou situado ao término de 2003 em 16,9% enquanto a pobreza que afetou 15,3% dos uruguaios em 1999 passou a 18,8% em 2002 chegando a 30,9% no ano 2004 (INE, 2004).

*... el Uruguay asiste a una situación inédita, donde se vuelven a presentar problemas que se creían definitivamente erradicados (la muerte de niños por desnutrición, por ejemplo) y donde se visibilizan otros más recientes (como la exclusión juvenil, por ejemplo), planteando desafíos sumamente complejos al desarrollo social, en un país caracterizado por las Naciones Unidas como de “alto desarrollo humano”... (Rodríguez, 2005, p.4)*

Efetivamente, se nós seguimos as análises do PNUD e a conformação de IDH mencionado, durante as décadas de 1970 e 1980 Uruguai ficava situado entre os países de desenvolvimento humano meio o em 1990 nos países de mais

desenvolvimento. Isto contradiz os processos mencionados? Não: ao longo da década de 1990 Uruguai ficou situado entre os lugares 37 e 40 dos 174 países ordenados pelo IDH e desceu ao lugar 46 em 2002 (PNUD, 2005, p. 42).

A posição de Uruguai foi alcançada na base dos avanços em educação e saúde. Na realidade, se a classificação só estivesse baseada no produto por habitante, o país desceria ao lugar 59. Neste sentido, o relatório informa que em termos de alcançar uma vida longa e saudável, a esperança de vida cresceu ao longo do período. Porém, a dispersão da mortalidade infantil e a desnutrição por áreas geográficas e departamentos indica que as condições de saúde poderiam esconder variações importantes de acordo com estratos socioeconômicos. *“Asimismo, en los últimos años se han detectado dificultades vinculadas al acceso a servicios de salud, fundamentalmente en el caso de los sectores de bajos ingresos. El aumento de la tasa de mortalidad infantil en el último año alerta sobre los potenciales efectos de la crisis económica reciente, que trascienden los cambios coyunturales en el ingreso.”* (PNUD, 2005, p. 24)

O que faz a diferença? Como consegue o país melhorar sua situação em relação a outros países?

*Los logros alcanzados hacia mediados del siglo XX por la cobertura integral del sistema de enseñanza primaria explican el buen desempeño de Uruguay en términos de su IDH. En los años noventa continuó aumentando el nivel educativo formal de la población, al tiempo que se generalizó la enseñanza preescolar entre los niños de cinco años y se logró una importante ampliación en la cobertura pública de los tres y cuatro años. No obstante, hasta 1999 se observa un estancamiento de la asistencia al sistema educativo para las personas mayores de 12 años, con diferencias importantes según el nivel de ingreso y las zonas geográficas de pertenencia de las familias. A partir de ese año aumentó la asistencia al sistema educativo para los referidos grupos de edad. El efecto de la reforma educativa instaurada a mediados de la década de los noventa, junto con la crisis del año 2002, podrían ser factores que contribuyeran a explicar la incorporación de estudiantes provenientes de los cuartiles bajos en la*

*distribución de ingresos en el ciclo secundario y, en menor medida, en el terciario. Queda abierta la interrogante respecto de si la causa es la falta de oportunidades de empleo que encuentran los jóvenes, o si dicho aumento obedece a un esfuerzo por aumentar sus capacidades.* (PNUD, 2005, p. 25)

A situação de crianças e jovens neste quadro global é preocupante. Na realidade, o dado de referência durante o ano 2005 para o qual a pobreza afetou a 56,5% das crianças uruguaias (INE, 2005) conforma uma das condições de partida que o Estado deveria reverter para desenvolver os processos educacionais. As distâncias significativas entre as aprendizagens dos estudantes de diferentes estratos socioeconômicos, a persistência ao longo dos últimos quinze anos de taxas altas de repetição escolar e a deserção muito alta ao nível da educação média mostra o quanto está distante o sistema educativo uruguaio de alcançar a cumprir o mandato do direito a educação. Embora fossem adotadas nos últimos anos medidas para fomentar a assistência regular às escolas e reduzir as taxas de deserção (ANEP, 2005), o aumento do "abandono intermitente", a deserção no ciclo primário e o fato de que só duas terceiras partes dos estudantes podem culminar o Ciclo de Básico de Educação Meia, esboçam um panorama extremamente preocupante: **no país tão só 32% dos jovens de 20 anos podem culminar a totalidade da educação meia -14% entre os jovens do quartil mais pobres e 66% entre os do quartil de mais rendas -**. (CEPAL, 2001).

No que refere à participação cultural, também aparecem diferenças nas capacidades para desfrutar do lazer e do tempo livre, dos produtos da cultura nos seus diversos níveis e dos diversos modos de consumos culturais existentes (Braselli, Cardona, Perez, 2002; IMM, FESUR, 2003; Weiss, 1997). Na esfera da economia achamos não só um acesso desigual para o mundo do trabalho em termos da possibilidade de acessar ao mesmo e do tipo de oportunidades oferecidas, mas também possibilidades desiguais para participar das opções de consumo que os jovens desejam. O crescimento da informalidade na economia, em troca, reforça os processos de exploração econômica e de trabalho dos jovens (Marrero, 2005).

As relações de gênero também são vividas de modo diferencial, mais ou menos marcadas por formas de domínio entre os sexos num quadro que já dissocia a emergência das primeiras relações afetivas da constituição e fundação de uma família. Não obstante, esta dissociação que é vivida como projeto pelas classes médias e altas, colide por excelência com a experiência muitos jovens das camadas populares ou marginais para quem a rápida conformação de uma família constitui o modo de entrada para o mundo social adulto (Gómez, 2006). Também, as relações familiares se tornam mais complexas em função da aceitação social do divórcio, da emergência de modelos familiares alternativos e das possibilidades materiais e de tempo dos adultos de cuidar dos menores (Aguirre, Batthyány; 2005). Também a violência nas relações de gênero constitui um foco do problema social, seja ela expressa como violência doméstica ou no problema da prostituição e suas diversas manifestações (Lauraga, 1995; Rostagnol, Grabino, 2006).

Finalmente, as lógicas de controle social operadas desde o mundo adulto variam drasticamente entre os diferentes setores sociais. Enquanto alguns obtêm frente aos seus comportamentos "inadaptados" respostas que os levam ao mundo dos peritos - os doutores, psicólogos ou psiquiatras - ou para as associações de auto-ajuda e redes solidárias como a igreja, outro enfrentam regularmente os organismos repressores do Estado. A prisão ou as instituições estatais de proteção para a infância, na atualidade, são de fato o lugar de socialização e conformação de experiências de vida básica de um grupo crescente de jovens procedentes de setores de pobreza (Morás, 1994; Perez, 2006).

Neste contexto, os efeitos da pobreza e da urbanização rápida no aumento da violência que envolve jovens não deveria pensar-se separadamente de processos globais, de tipo institucional e social, tais como os novos fenômenos relativos à deserção do sistema educativo, do emprego informal ou do tráfico de drogas que se expandiram nos últimos anos. Isto obriga a refletir sobre problemas dificilmente objetiváveis pelas estatísticas restringidas, normalmente, para o mundo formal, legal e integrado (Machado Pais, 2003). A violência entra aqui numa perspectiva na qual o mundo de vida destes jovens é permeado por valores nos que o uso da violência física é naturalizado, o dano interpessoal se expande e a violência é inserida no tecido das ações diárias. A tarefa de explicar por que

tantos jovens pobres vivem num mundo no qual a violência é uma realidade é vinculada na necessidade de explicitar um novo padrão social da realidade uruguaia. Conseqüentemente, o processo que se inicia tentando compreender os significados da violência difusa nos jovens no Uruguai coloca desafios nas imagens de país muitas vezes vigentes. O interesse reside, como veremos, na verificação de que muitas das experiências e das histórias sugerem linhas de continuidade com processos latino-americanos de expansão da violência e da pobreza nas grandes cidades (Briceño León, 2001).

## I. EXCLUSÃO SOCIAL, VIOLÊNCIA E JUVENTUDE

A violência constitui um problema social global na atualidade. O que quer dizer isto? Que as dinâmicas da mundialização na modernidade recente levam a expansão de problemas que se manifestam de um modo semelhante em diversas sociedades. É assim que a desafiliação de alguns setores sociais (Castel, 1997), como é o caso de uma grande maioria dos jovens, os torna, em certos contextos e circunstâncias, as "grandes vítimas" do padrão de sociedade em curso (Tavares dos Santos, 2004). Nossa intenção é a aproximar-nos a esta realidade no Uruguai.

*Variadas investigaciones latinoamericanas destacan como población particularmente vulnerable, especialmente en cuanto a la violencia, a los jóvenes y a los grupos de más escasos recursos. Esta vulnerabilidad guarda relación, tanto con la victimización interpersonal como con las respuestas del control social formal, en particular de la policía. La dinámica de esta relación tiende a ser asociada al abandono familiar, a la extensión de la sevicia y el maltrato doméstico, a la ingesta de tóxicos, o a la deserción escolar, entre otros factores (...), aunque la posesión y uso de armas, conjuntamente con las percepciones de peligrosidad y la debilidad frente a la policía parecen cobrar también gran importancia en la dinámica de la violencia. (Gabaldón, 2004, p. 5)*

A realidade social marcada pelo incremento das taxas de crime protagonizadas por jovens e o aumento da prisão dos mesmos faz indispensável um conhecimento melhor e a abordagem de suas experiência de vida para entender os laços existentes entre processos globais e as realidades de vida. Longe de constituir um contexto de exceção, as conseqüências do padrão de sociedade estabelecido na segunda metade do século XX marcado pelo retiro do Estado de Bem-estar e a emergência de uma sociedade fragmentada levou um amplo conjunto de jovens a exclusão das redes de integração social e proteção para a infância (Tavares dos Santos, 2002; Morás, 1994). Modos de vida marcados pela pobreza, a exclusão, a alienação do mundo do trabalho, do sistema escolar e os laços tradicionais que mantiveram integrado o corpo social faz necessário uma reflexão e compreensão sistemática da realidade de um grupo importante da população.

Neste estado de coisas, os jovens ocupam hoje um estatuto social ambivalente no discurso cotidiano. Se muitas vezes são as vítimas das dificuldades presentes num mundo que não "lhes oferece oportunidades" nem esperanças a futuro, eles também são culpados em tanto são indicados em várias circunstâncias como "criminosos", "viciados em drogas", "estudantes problemáticos" ou "mães precoces." Este estatuto ambivalente expressa a tensão existente entre representações sociais diversas da violência que oscila entre a solidariedade e a compreensão com as vítimas de um modelo social que gera exclusões visíveis e o castigo a esses cujos atos danificam os outros, exigindo reparação e repressão frente a estas ações. Entre isto, os jovens continuam a estar, como vítimas ou protagonistas, no centro de um problema social crescente (Debarbieux, 1999).

A exclusão de um grande grupo da população dos benefícios materiais e simbólicos do modelo atual, dos quais os jovens são uma parte importante, e o tratamento repressivo da questão social, conforma esta fase da modernidade. É neste contexto que a necessidade emerge de realizar estudos sociológicos partindo de uma sociologia da Juventude e da Violência, unindo avanços teóricos e empíricos em ambos os campos que podem conduzir à compreensão destes fenômenos. Neste sentido, várias contribuições que permitem podem ser mostradas. De um lado, os estudos sobre Violência mostram como se vinculam os processos sociais de exclusão com a emergência de violências, processos que são aprofundados nas sociedades atuais e dos quais os jovens são, em grande parte, os protagonistas e vítimas (Briceño León, 2002; Pegoraro, 2002). De outro, a Sociologia da Juventude foi quebrando a idéia de que esta constitui uma categoria universal social inscrita em critérios fisiológicos ou demográficos, mostrando que os grupos de jovens diferem por sua desigual participação em diferentes redes sociais (classe, família, educação, alojamento, trabalho). Estas diferenças nas trajetórias são explicadas em troca através de processos sociais - muitas vezes de exclusão - que operam em cada sociedade e que mostram os jovens como um grupo socialmente mais vulnerável e desprotegido (Galland 1996; Lenoir, 1998).

Como se vinculam à violência e aos jovens os processos sociais de exclusão que crescem nas sociedades atuais? Num contexto em que se "mundializam" muitas

formas de violência, sendo por exemplo o tráfico e o crime organizado uma das suas manifestações (Tedesco, 2004; Wiewiorka, 1997), pode ser observado o modo dentro do qual as condições atuais urbanas de vida marcam o contexto ou cenário social no qual acontece a maioria das mortes de jovens (Haguigat, 1994; UNESCO, 2000).

Vários dos ícones da juventude atual constituem expressões culturais unidas à realidade da cidade fragmentada, dos guettos, das periferias urbanas e da exclusão. Muitas das imagens que circulam na mídia, como pichações, cenários musicais ou Rap traduzem e condensam muitas das experiências dos jovens que vivem em contextos de vulnerabilidade social. Estes símbolos, agora globalizados, se reproduzem precisamente tanto nos Estados Unidos como na Europa ou na América Latina, em que os jovens participam de uma cultura global com códigos que são capturados e apreendidos em cada contexto local (Fiske, 1999).

E se estas expressões acharam um espaço para sua difusão, isto não responde só aos símbolos e gostos culturais que são propostos, mas ao contexto social que o permeia e que é percebido por grupos diversos de jovens que, nas mais diferentes cidades, vivenciam a realidade social da exclusão urbana e da fragmentação social que estas imagens deixam aparecer. Túneis de metro com pichações, cantos perdidos em bairros populosos, ruas carentes de estéticas, falta de segurança e violência, edifícios de apartamentos demolidos, falta de iluminação, falta de espaços públicos, as gangues (grupos socializados no bairro), todos os elementos conhecidos por muitos que vivem a experiência social da exclusão nas cidades da modernidade recente. Disto testemunham os trabalhos que analisaram a estas realidades utilizando o conceito de "Tribos Urbanas" (Costa, Perez, Tropea, 1997; Filardo, 2002).

Deste modo, as atuais condições urbanas de vida são tanto elementos fundamentais do contexto ou cenário social no qual acontece a maioria das mortes de jovens tanto nas periferias pobres das cidades latino-americanas como nos guettos nos Estados Unidos ou nos subúrbios europeus. Normalmente estes cenários são muitas vezes construídos com pouco planejamento estatal ou como produto de planejamentos urbanos que resolvem o problema do controle social



por via da expulsão do centro e bairros residenciais da cidade. É conseqüentemente que estes constituem espaços nos quais os serviços públicos muitas vezes estão em falta, sem de infra-estrutura básica (asfalto, iluminação, coleta de lixo, transporte público, etc.). Também, lugares com pouca qualidade de vida e oportunidades de ter espaços coletivos, em contextos necessitados de estéticas e cuja carga simbólica expressa que são ambientes desvalorizados (Pinheiro, 1998). Como diz Cardía (1998), esta desvalorização simboliza a desvalorização dos habitantes. E se, como a autora marca, a formação das periferias latino-americanas difere da deterioração dos centros das grandes cidades americanas, uma vez que a violência se instala os processos sociais e singulares que acontecem como reação à violência são semelhantes, assim como os efeitos da violência nas pessoas. Neste sentido o retiro da vida coletiva, o isolamento e refúgio na vida privada (marcada também por relações de violência), são processos presentes em vários contextos (Cardía, 1998; Kaztman, 1997).

Para pensar a realidade dos jovens, deveríamos incluir também o afastamento das instituições fundamentais de integração e socialização como a escola, o trabalho ou as associações locais, as modificações da família e padrões culturais que a sustentam e o afastamento da sociedade do conhecimento, a técnica e a informação (Castells, 2000; García Canclini, 1993). Para muitos hoje jovens, as organizações de controle social formal (muitas vezes elas violentas e repressivas) como a polícia, o sistema jurídico e a prisão constituem o referente institucional fundamental (Morás, 1994). Neste contexto, deveria se lembrar que a estruturação de relações violentas para no interior de instituições de socialização mencionadas diminui as possibilidades de construção de uma sociedade democrática e integrada, testemunho do qual são a violência doméstica e a violência na escola, entre outros elementos (Tavares dos Santos, 2004, Viscardi, 1999).

As "tribos urbanas", "gangues" ou "barras" surgem muitas vezes para obter a sensação de segurança que a média não oferece e reforçar os processos de conformação de identidade ou, melhor, de pertencimento que é fundamental nesta fase da vida, experiência que tem características comuns retratadas nos mais diversos países (Tonkonoff, 2001; Dubet, 1987; Diógenes, 1999). Deste modo, as lógicas sociais da exclusão e da fragmentação em que os jovens estão envolvidos

os tornam os protagonistas principais destes processos, sendo conseqüentemente jovens tanto perigosos como em perigo, ao dizer de Body-Gendrot (1998).

Retomando as palavras de Tavares dos Santos pode se dizer que, em parte, estes fenômenos são produto dos efeitos que a mundialização produziu e que está definida pelo autor como o primeiro período do XXI Século marcado pela globalização de processos econômicos e o mundialização de processos sociais. **Estes processos sociais são marcados por oportunidades desiguais de vida e pela vivencia de situações sociais fragmentadas num contexto em que os jovens foram a grande vítima da ruptura dos laços sociais que integraram a sociedade moderna** (Tavares dos Santos, 2002).

Isto permite retomar a noção de integração perversa com que Zaluar (2004) identifica, partindo da antropologia, o processo que simbolizado socialmente a violência protagonizada e sofrida por adolescentes brasileiros vinculados ao tráfico de drogas. Problematizando a correlação existente entre pobreza e taxa de crime, defende que atribuir só à pobreza que sempre existiu no Brasil o aumento da taxa de crime e da violência observada nas últimas duas décadas é alimentar preconceitos e discriminações contra os pobres. É preciso ver que papel cumpre, neste processo, o sistema judicial e a polícia, além das redes de tráfico e do comércio informal.

Os fatos que Zaluar relata podem, em números e taxas, ser superiores aos do Uruguai ou de outros países do continente. Mas falar de mundialização de tais fenômenos sociais como a violência e a exclusão que os jovens sofrem é uma realidade expressa quando observamos que os processos dos que dá conta no Brasil são assimiláveis em várias das suas expressões para o caso uruguaio. A participação dos jovens como agentes e vítimas da violência urbana é uma característica encontrada tanto no Brasil como no panorama internacional. Também, a feminização gradual e infantilização da pobreza vinculadas à forte correlação existente entre baixa renda e baixa escolaridade próximo ao aumento da proporção de famílias cujos chefes de casa são as mulheres e o fenômeno crescente de crianças que vivem na rua. Estas novas estruturas descrevem os

contextos nos que é estruturado o mercado informal e ilegal de trabalho e modalidades diversas de violência interpessoal e doméstica.

Especificamente, a ênfase na existência de um novo mercado informal-ilegal constitui um fator que estrutura a realidade das cidades tanto brasileiras como da América Latina. A autora estabelecerá que a ocupação das ruas principais pelo contrabando informal e ilegal misturou uma saída ao desemprego com o crime organizado. O tráfico de drogas e de armas nas que penetrou com facilidade incrível na maioria dos centros urbanos importantes no Brasil, completou o marco de fraqueza institucional do país (Zaluar, 2004, p. 31).

Nesta perspectiva, defende Zaluar que não serão entendidos os efeitos da pobreza e a urbanização rápida no aumento espetacular da violência nos últimos anos se não são analisados os mecanismos institucionais e sociais do crime organizado. Especificamente, insinua isto para reconhecer que as próprias instituições encarregadas de manter a lei encontram-se envolvidas (Zaluar, 2004). Este argumento toma força política além de uma perspectiva de direitos humanos e obriga a mostrar os processos sociais que o sustentam, dificilmente explicitáveis e demonstráveis cientificamente, colocando desafios tanto para a pesquisa como para a realidade política dos diferentes países, ao questionar a participação de instituições centrais no processo de recomposição democrática.

É neste panorama que a autora inscreve a necessidade de analisar os processos cotidianos e subjetivos, as mudanças culturais e os processos políticos que dão conta do envolvimento dos jovens no tráfico de drogas. A violência entra aqui numa perspectiva dentro da qual o mundo da vida dos jovens é permeado por valores distantes da tradicional sociabilidade brasileira, em que a morte é naturalizada e a extorsão transforma jovens que devem um pouco de dinheiro nas vítimas de um círculo de dependências que não podem quebrar. A tarefa de explicar as razões pelas quais tantos jovens pobres matam-se uns aos outros devido a rivalidades pessoais e comerciais é amarrada a compreensão de um padrão estabelecido pelo crime organizado que, além de criar as regras terroristas da lealdade e a submissão, distribui generosamente armas de fogo muito modernas (Zaluar, 2004, p. 34).

*A ilusão do “dinheiro fácil” revela a sua outra face: o jovem que se encaminha para a carreira criminoso enriquece não a si próprio, mas a outros personagens que quase sempre permanecem impunes e ricos: receptadores de produtos roubados, traficantes de atacado, contrabandistas de armas, policiais corruptos e, por fim, advogados criminais sem escrúpulos (Zaluar, 2004, p. 34)*

Repensar o caso uruguaio a partir desta realidade desafia nossas imagens de país. Não obstante, é a expansão contínua de fenômenos de violência difusa o que leva à necessidade de olhar em perspectiva latino-americana o problema. È neste sentido que pretendemos analisar os mundos subjetivos e as trajetórias de jovens infratores que dão conta dos valores, sentidos e razões que os estruturam. Como veremos, muitas das histórias e experiências sugerem linhas de continuidade com aqueles processos que Zaluar analisa para o caso brasileiro.

A nível mais concreto e mais específico, mostraremos como se relacionam os fenômenos de violência que acontecem na cidade de Montevideu com as desigualdades sociais existentes. Numa análise territorial das manifestações de violência que acontecem na cidade, foi achado não só que os diferentes bairros sofrem de forma diferencial a violência, sendo distribuído de um modo desigual a proteção ou sua falta frente ao mesmo, mas que aquela distribuição desigual das taxas de violência por áreas de residência está em relação íntima com os fenômenos de pobreza e as condições materiais de vida. Especificamente, é nas áreas urbanas em que existem mais jovens em situação de vulnerabilidade social onde os fenômenos de violência contra a pessoa e as taxas de homicídios são mais altos que em outras áreas da cidade: as semelhanças na manifestação do fenômeno vinculam, igual que em outros contextos, a fragmentação urbana e a exclusão social, a ruptura de redes e laços sociais em que os jovens estão inseridos e para as desigualdades crescentes nas condições materiais de vida (Lucchini, 1996; Riella, Viscardi, 2003; Rivoir, Veiga, 2001).

Não obstante, antes de continuar enfatizando as semelhanças nos processos sociais, deveríamos lembrar que muitos trabalhos mostram que as variações em

intensidade e quantidade são explicadas pela presença maior ou menor de políticas sociais. Neste sentido, os estudos coincidem mostrando que as diferenças nas manifestações da violência observadas entre os Estados Unidos e América Latina em relação à Europa referem à presença maior do Estado na regulação das relações sociais e no estabelecimento de mecanismos de integração social (Body-Gendrot, 1998; Haghigat, 1994). Isto explica a isto as particularidades do guetto americano, da periferia latino-americana ou dos bairros de “relégation” franceses. Também, taxas menores de violência no Uruguai em relação a outros países de América Latina (ver gráfico Nº 6), como a presença de políticas sociais fortes no passado explicam, ainda em contexto de crise, um fator diferencial na construção da sua matriz social.

### **1.1 Violência, jovens infratores e vulnerabilidade social no Uruguai**

Nestes últimos anos Uruguai conheceu um aumento marcado de fenômenos de violência e taxas de crimes, fatos que criaram um sentimento crescente de insegurança cidadã e a modificação da imagem "calma" e integrada que o país teve de si mesmo. Conhecer as características fundamentais deste fenômeno é indispensável para especificar tanto a participação dos jovens no mesmo, como as características principais das respostas dadas pelo sistema.

Embora em toda a sociedade a violência - violência difusa especificamente - está presente de certo modo ou outro, o fenômeno da violência no Uruguai, pensado como um fato que gera preocupação e fica cada vez mais situado no centro dos debates públicos constitui um problema fundamental da agenda política e social da década dos noventa. De acordo com o Relatório do Panorama Social de CEPAL (1999) entre as décadas dos oitenta e dos noventa a taxa de homicídio no Uruguai foi duplicada, além de que se partia de níveis muito baixos: 2.6 cada 100.000 habitantes na década dos oitenta que chegam, na década dos noventa, a 4.8 cada 100.000 habitantes. Com variações claras em anos posteriores, esta taxa será localizada entre 5 a 7 homicídios cada 100.000 habitantes, dependendo das fontes (Donnángelo 2006). Algo semelhante acontece na cidade de Montevideu onde as taxas de homicídios passam de cerca de 4 cada 100.000 habitantes para 8 cada 100.000

habitantes no começo dos noventa, oscilando então entre 6 e 7 cada 100.000 habitantes até o ano 2004 (MIN.-PSC, 2005). Neste sentido, esta elevada e rápida variação constitui um processo em expansão que modificará os rasgos básicos de integração social, segurança e confiança que caracterizaram a sociedade uruguaia nas décadas prévias.

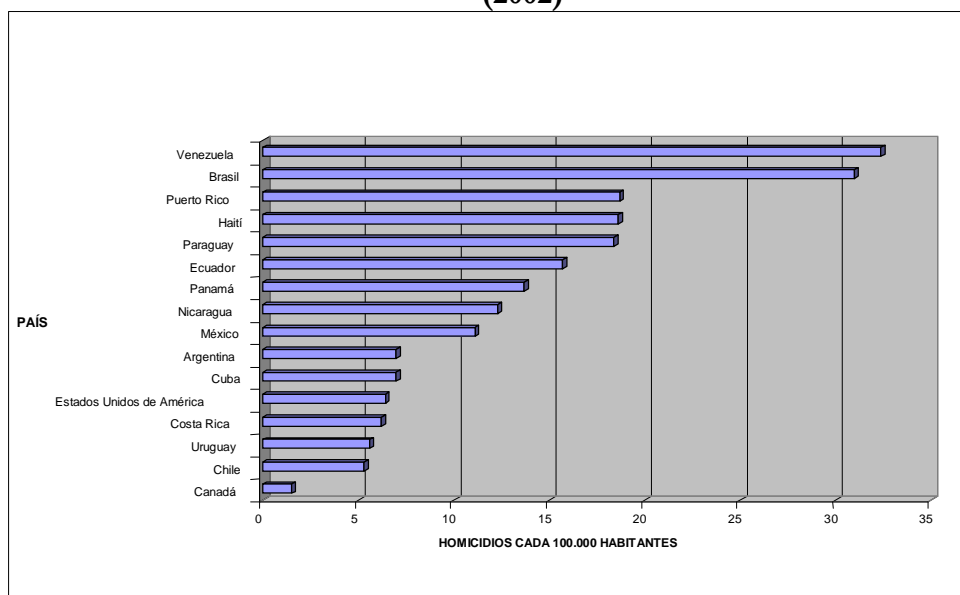
De fato, sem alcançar as dimensões que ela tem, por exemplo, na realidade colombiana ou brasileira ou em outros países latino-americanos, a violência está se instalando na sociedade uruguaia. Porém, não só é unida a importância do problema à magnitude das cifras. Neste sentido, embora comparativamente as taxas de homicídio de Uruguai podem parecer "pequenas" frente às de Colômbia (81,4), Venezuela (65,0), Brasil (26,2) ou relativamente menores que as dos E.U.A. (8,6), elas são porém semelhantes a países como a França (4,8) ou Reino Unido (4,4) (Waiselfisz, 2000), em que a violência - urbana especificamente - é considerada como uma das principais problemáticas sociais. Deste modo, **a relevância social do problema da segurança depende principalmente da realidade na qual se instala:** em países que conheceram altos níveis de integração social como os países europeus ou, em nosso continente, Uruguai, Argentina e Chile, a violência é vivida e sentida como uma experiência profunda de ruptura do tecido social e de dilaceração de cidadania.

Neste mapa, analisaremos os níveis de violência no Uruguai utilizando dados referidos tanto à taxa de homicídios, como a diferentes taxas de violência e criminalidade. Logo, mostraremos as características principais dos jovens que fizeram infrações diferenciando idade e sexo, como também o tipo de crimes pelos que foram sujeitos a processo judicial.

## 1.2 Violência no Uruguai: a taxa de homicídios.

A taxa de homicídios constitui o indicador mais usado na comparação internacional para medir os níveis de violência. Por isto, decidimos dedicar-lhe esta seção, baseados fundamentalmente num trabalho recente de Donnangelo (2006) que tem o valor de desagregar categorias de interesse mostrando aspectos significantes da violência letal que parte de diversas fontes nacionais.

**Gráfico N° 6**  
**Homicídios cada 100.000 habitantes em 16 países do continente americano**  
**(2002)**



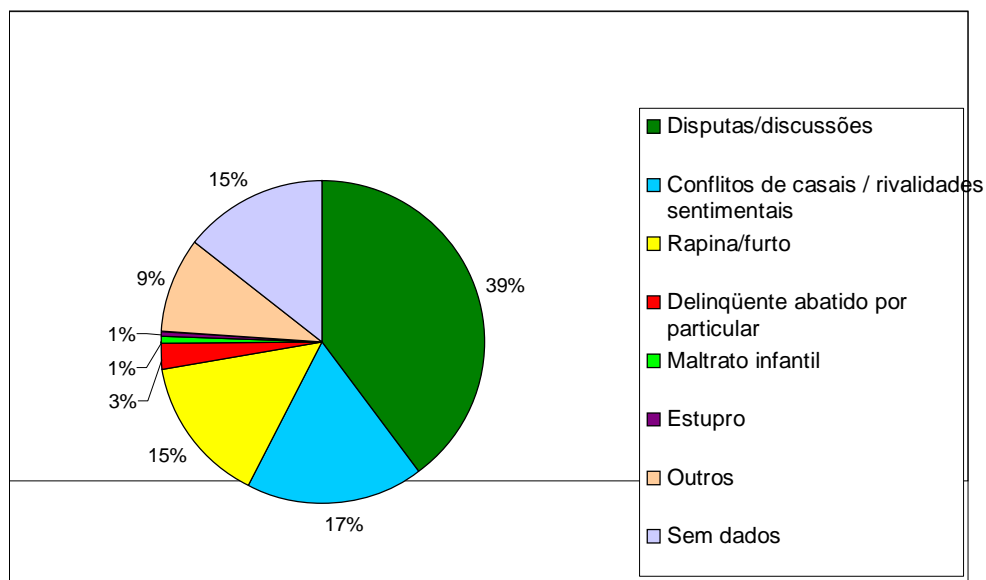
Fonte: Donnángelo (2006) a partir de dados da Organização Panamericana da Saúde.  
 Notas: só inclui homicídios realizados; os dados que correspondente ao Uruguai são do Ministério de Saúde pública (homicídios) e do INE (as estimativas da população).

Como se observa no gráfico, existe uma variabilidade considerável das taxas de homicídio que oscilam entre um máximo de 32 (Venezuela) e um mínimo de 1,5 (Canadá) no continente. Donnángelo (2006) estabelece que é possível distinguir cinco grupos de países: os que têm taxas de entre 30 e 35 (Venezuela e Brasil); os que têm taxas de entre 15 e 20 (Porto Rico, Haiti, Paraguai e Equador); aqueles com taxas de entre 10 e 15 (Panamá, Nicarágua e México); os que têm taxas de entre 5 e 10 (Argentina, Cuba, Uruguai, Estados Unidos e Chile); e, finalmente, aqueles que têm taxas inferiores às 5 (Canadá). Neste contexto, a posição de Uruguai é bastante vantajosa desde que se considera a média de todos os países que aparecem no gráfico (13,3 homicídios cada 100.000 habitantes), isto é mais do duplo da taxa uruguaia (Donnángelo, 2006)<sup>1</sup>. Por outro lado, o autor leva em conta categorias diferentes para analisar o fenômeno do homicídio. Aos efeitos de

<sup>1</sup> Donnángelo mostra que algumas considerações relativas ao problema das fontes de dados devem se estabelecer. Neste sentido, a taxa que mostra o gráfico para o Uruguai está baseada no número de homicídios informado para 2002 pelo MSP (Ministério de Saúde Pública). Se, em vez de considerar este número toma-se aquele informado pelo MIN (Ministério do Interior), a taxa uruguaia passa de 5,6 para 7, com o que o Uruguai entra para cima de algumas posições no ranking e, além do Chile e Canadá, Estados Unidos e Costa Rica ficam situados debaixo de nosso país. Também, ao calcular a taxa usando cifras de homicídios do Ministério do Interior, Uruguai fica perto de Cuba e Argentina, países ambos que registraram durante 2002, de acordo com a OMS, uma taxa de exatamente 7 homicídios cada 100.000 habitantes. Isto não nega, de qualquer forma, que a magnitude da violência homicida é das mais baixas no continente.

classificar os homicídios montevidéanos, usa um esquema composto por sete categorias que são ilustradas a seguir.

**Gráfico N° 7**  
**Homicídios por motivo/circunstâncias**  
**(Montevidéu, 2003-2004)**



Fonte: Donnángelo 2006, a partir de dados do Sistema de Administração Policial. Min. Interior. Notas: baseado em 151 casos.

Donnángelo destaca que, conforme o que acontece em outros países, o tipo de homicídio mais comum se origina em disputas, discussões e brigas. Esta categoria inclui disputas de tipos diferentes, mas que em geral são relativas a conflitos entre conhecidos por assuntos cotidianos. Às disputas e discussões seguem em importância os conflitos e as rivalidades sentimentais. *Os ciúmes, os triângulos amorosos e as situações em que os homens são abandonados aparecem como fatores importantes precipitantes desta classe de homicídios*<sup>2</sup>. (Donnángelo, 2006, p.8) Em terceiro lugar, a categoria dos homicídios acontecidos em conexão a crimes do tipo da rapinas ou, de acordo com a terminologia previamente introduzida, os homicídios instrumentais.

Ocupando o quarto lugar em importância aparece a categoria residual "outros." Neste grupo são classificados um heterogêneo conglomerado de situações que vão das vinganças por homicídios a familiares aos homicídios perpetrados por policiais com abuso de poder, passando pelos fatos derivados de diferentes classes

<sup>2</sup> O texto original é em espanhol, a tradução da nossa autoria.

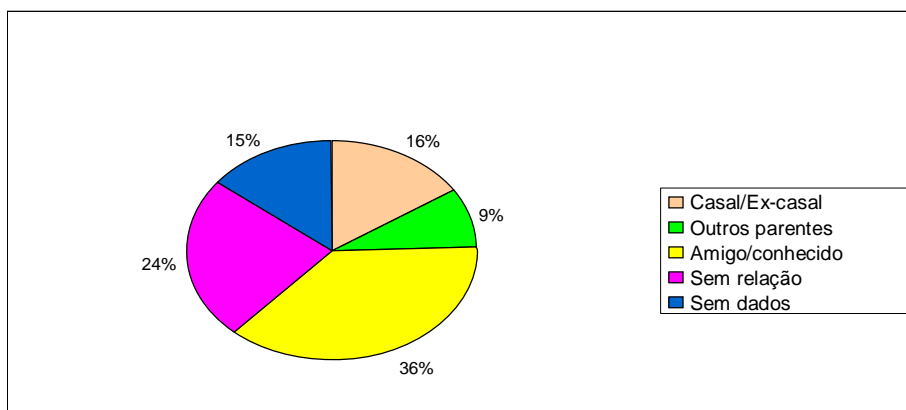


de transações ilegais (tipicamente, os traficantes de narcóticos que são assassinados para subtraí-los as drogas que possuem). Em quinto lugar uma categoria permanece situada que, de alguma maneira, constitui a contra cara dos homicídios instrumentais: as mortes de criminosos por pessoas que estavam sendo vítimas de um roubo, dentro das suas residências. Vale dizer que esta categoria inclui aquelas situações nas que a vítima è surpreendida por aquele que tenta ficar com sua propriedade, dentro da sua casa ou em qualquer outra circunstância (Donnángelo, 2006, p. 9).

*Es interesante notar que la suma de esta última categoría y la de los homicidios cometidos en el transcurso de rapiñas y delitos similares representa casi un quinto del total. En otras palabras, en Montevideo los homicidios que, de un modo u otro, derivan de delitos contra la propiedad representan aproximadamente uno de cada cinco. Finalmente, los homicidios de niños derivados del maltrato infantil y los homicidios conectados con violaciones aparecen como categorías bastante marginales, representando algo así como el 2% entre ambas.. (Donnángelo, 2006, p. 9)*

Por outro lado, o trabalho realiza uma segunda divisão que é fundamental, centrada no tipo de relação existente entre o autor e a vítima sendo mostradas no gráfico seguinte em que os homicídios aparecem classificados em cinco categorias:

**Gráfico N° 8**  
**Tipo de relação da vítima com o autor**  
**(Homicídios cometidos em Montevideu, 2003-2004)**



Fonte: Donnángelo (2006) a partir de dados do Sistema de Administração Policial. Min. Interior  
 Notas: baseado em 151 casos

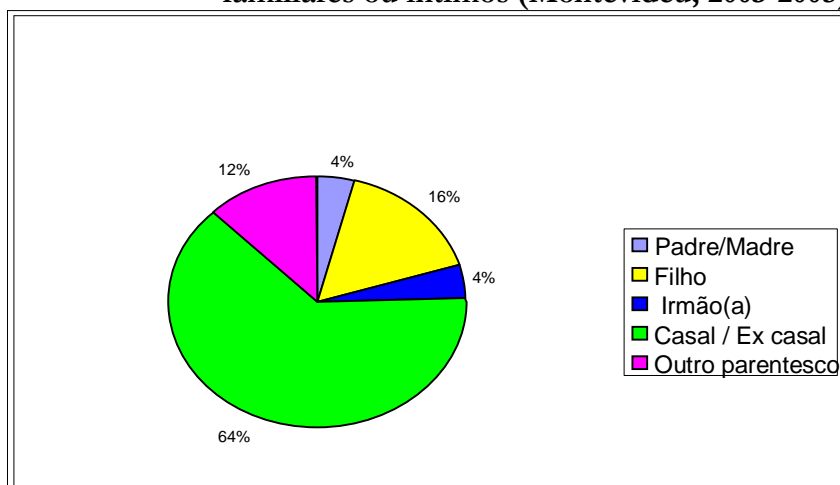
O primeiro elemento de importância é que na maioria dos homicídios a vítima teve algum grau de conhecimento prévio do ou dos autor(es). De fato, a soma das categorias casal/ex-casal, outro parente e amigo/conhecido representa 61% do total de homicídios.

*En otras palabras, algo menos de dos tercios de los homicidios para los que se dispone de información sobre la naturaleza del vínculo, implican que la víctima y el autor habían tenido contactos previos al hecho. Esto contrasta fuertemente con la generalizada percepción de la opinión pública (indudablemente estimulada por los medios masivos de comunicación) según la cual el grueso de los homicidios son cometidos por extraños o desconocidos para la víctima. (Donnángelo, 2006, p. 10)*

*Asimismo, ... los homicidios entre personas con relaciones de parentesco distintas al vínculo de pareja aparecen como la categoría menos frecuente. Aun así, si se combina esta última categoría con la de “pareja/expareja”, el porcentaje de los homicidios que se podría dar en llamar “domésticos” alcanza a un cuarto del total. (Donnángelo, 2006, p. 10)*

Por isto, o autor define a importância de mostrar, dentro da categoria dos homicídios domésticos, a série de relações entre o autor e a vítima.

**Gráfico N° 9**  
**A relação da vítima com o autor em homicídios entre pessoas com laços familiares ou íntimos (Montevideú, 2003-2005)**



Fonte: Donnángelo, 2006 a partir de dados do Sistema de Administração Policial. Min. Interior

Notas: a informação que corresponde aos casos só é mostrada dentro que a relação é conhecida (49)

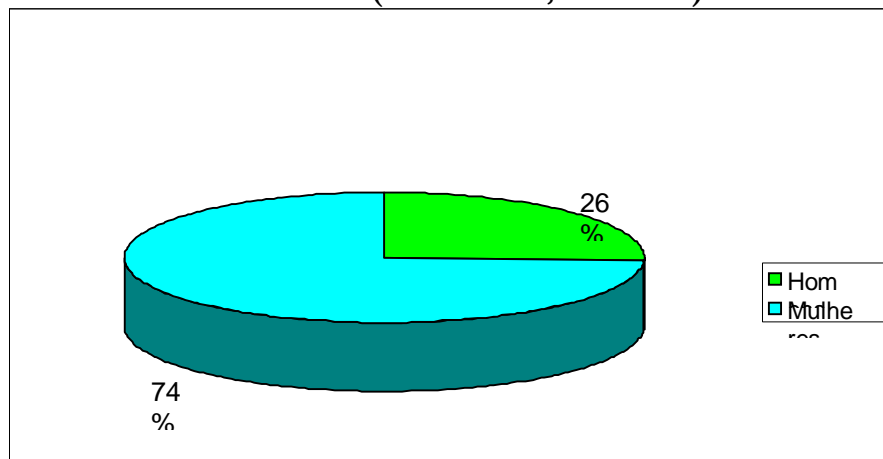
Uma primeira verificação importante é que os laços **não sanguíneos** constituem o grosso dos homicídios domésticos. O homicídios matrimoniais<sup>3</sup> constituem 64% do total de casos de violência doméstica letal (quase dois terços). Aos homicídios matrimoniais seguem, em ordem de importância, o filicídios. Em terceiro lugar fica a categoria residual "outros", que contém relações menos diretas (primos, sobrinhos, cunhados, etc.) e finalmente os parricídios e os fraticídios (homicídio entre irmãos) são as variantes de homicídio doméstico que tem entidade menor.

*Si se desagregan los homicidios maritales del punto de vista del sexo de las víctimas, es posible apreciar una marcada desigualdad en perjuicio de las mujeres. Vale decir que el grueso de las víctimas de esta clase de delito pertenecen al sexo femenino (casi tres cuartas partes). **En otras palabras, resulta evidente que las mujeres son mucho menos proclives a matar a sus parejas de lo que lo son los hombres.** (Donnángelo, 2006, p. 12)*

**Gráfico N° 10**  
**Pessoas vítimas de seus conjugues ou companheiros, por sexo**

<sup>3</sup> O termo matrimonial é usado em sentido amplo, denotando todas as situações em que o homicídio aconteceu entre pessoas que eram um casal até mesmo o momento do fato (foram ou não formalmente casados) o com anterioridade.

(Montevideu, 2003-2005)



Fonte: Donnángelo, 2006 a partir de dados do Sistema de Administração Policial. Ministério do interior. Notas: baseado em 31 homicídios

### 1.3 Evolução dos crimes e contextualização social para Montevideu.

É importante mostrar a evolução geral dos diferentes tipos de violências e crimes para definir nosso objeto. A estes efeitos trabalharemos com dados do Ministério do Interior, Programa de Segurança Cívica (2003, 2004, 2005). Estes dados estão baseados nos fatos denunciados à Polícia, classificados em três grandes categorias de crimes e faltas. No segundo lugar, os crimes contra a Pessoa: lesões, homicídios e sexual. Em terceiro lugar, os crimes contra a Propriedade: roubos, rapinas e danos e, finalmente, as faltas em geral. Aos efeitos do nosso análise, retomaremos as primeiras duas categorias só.

**Tabela N° 9**  
**Taxa de delitos. 1990-2004. Uruguai**

Ano	Contra a Pessoa				Contra a propriedade			
	Total	Lesões	Homic.	Sexual	Total	Roubos	Rapinas	Danos
<b>1990</b>	<b>30,4</b>	23,3	6,5	25,9	<b>21,9</b>	17,1	8,1	17,7
<b>1991</b>	<b>32,5</b>	24,5	6,1	26,7	<b>22,7</b>	17,6	7,9	19,8
<b>1992</b>	<b>30,5</b>	22,4	5,7	20,8	<b>22,1</b>	17,5	7,8	20,4
<b>1993</b>	<b>33,0</b>	21,9	7,3	23,6	<b>19,9</b>	15,8	9,8	16,3
<b>1994</b>	<b>34,2</b>	22,1	5,9	22,4	<b>19,9</b>	14,7	9,7	15,7
<b>1995</b>	<b>33,8</b>	21,4	6,8	24,4	<b>22,5</b>	17,2	14,4	18,6
<b>1996</b>	<b>37,8</b>	22,2	6,5	29,2	<b>22,3</b>	16,3	16,9	15,6
<b>1997</b>	<b>42,3</b>	23,3	7,6	23,7	<b>23,5</b>	16,3	18,0	13,4
<b>1998</b>	<b>44,9</b>	21,6	7,6	24,8	<b>22,5</b>	15,4	12,9	18,9
<b>1999</b>	<b>50,1</b>	29,8	6,7	24,3	<b>24,1</b>	16,7	16,4	21,0
<b>2000</b>	<b>53,0</b>	28,2	6,6	28,6	<b>25,9</b>	18,3	21,3	21,5
<b>2001</b>	<b>56,1</b>	28,0	6,7	28,1	<b>27,5</b>	21,2	18,9	22,1
<b>2002</b>	<b>59,8</b>	26,5	6,7	31,3	<b>31,2</b>	23,3	26,0	27,7
<b>2003</b>	-	29	6	31	-	27	21	29
<b>2004</b>	-	32	6	40	-	29	21	35

Fonte: Ministério do Interior-programa de segurança cívica. Anuários 1990-2002 estatísticos, 2003 e 2004 (MIN.-PSC 2203, 2004, 2005).

Nota: Durante os anos 2003 e 2004 não figuram os totais em cada categoria nos anuários 2003 e 2004 respectivos.

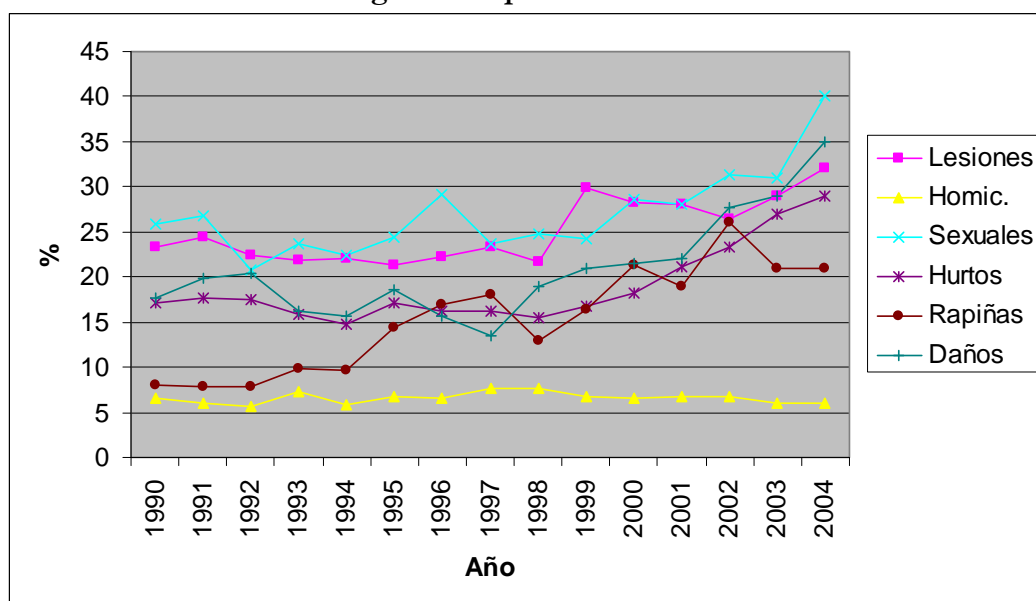
É um fato que em quase 15 anos os fenômenos de violência, medidos com base nas acusações feitas no Ministério do Interior, cresceram de um modo sistemático. No que diz respeito à violência contra a pessoa que apresenta o dobro de denúncias que a violência contra o patrimônio, a taxa é duplicada em 12 anos. Embora a categoria de delitos contra a pessoa não tem o total para os anos 2003 e 2004, a evolução das lesões e as agressões sexuais indica que a tendência deveria ser ao aumento. Neste marco, a única diferença reside na taxa de homicídios que, de todos os indicadores, constitui o único que depois de ter aumentado em algo mais que um ponto entre os anos 1990 e 1998, volta para os valores iniciais, ficando estável ao longo do período.

Por outro lado, os crimes que mais aumentam são os crimes contra a propriedade: a taxa de lesões literalmente se triplica se, passando de 8.1 para 21 cada 100.000 habitantes em 14 anos. São duplicadas as taxas de Roubos e Danos por outro lado: passamos de 17,7 para 35 acusações cada 1000.000 habitantes classificados como danos e de 17.1 para 29 acusações de Roubos cada 100.000 habitantes em 14 anos. É inegável que aumento dos crimes relativos ao dano contra a propriedade se constitui em tendência crescente cuja reversão parece difícil esperar. A

tendência - acelerada no ano 2002, ano da crise - parece ser, de um modo contínuo, para o aumento. Por outro lado, também é observado um processo semelhante no que refere à taxa de crimes contra a pessoa. As lesões passam de 23 para 32 que cada 100.000 habitantes e as agressões sexuais aumentam em 14 pontos, passando de quase 26 a 40 cada 1000.000 habitantes.

A seguir, o gráfico permite apreciar a evolução dos dados. Nele é observada a estabilidade da taxa de homicídio que contrasta claramente com as categorias restantes. O aumento mais importante é o das lesões e chama a atenção que a taxa mais alta é a dos danos sexuais, seguida pelas lesões, que no conjunto ficam situadas, no período inteiro, acima sobre as outras formas de crime ou violência.

**Gráfico N° 11**  
Evolução da taxa de crimes contra a Pessoa e contra a Propriedade para Categorias no período 1990-2004.



Fonte: elaboração própria baseada nos Anuários Estadísticos 1990-2002, 2003 e 2004 (MIN.-PSC 2203, 2004, 2005).

Estas taxas confirmam ao nível geral as tendências observadas no homicídio no qual, em proporção, os crimes contra a propriedade têm uma baixa incidência além de que a rapina é o crime que mais cresceu no período. Como Paternain estabelece: *A nivel nacional, las conclusiones son claras: todos los renglones de delitos aumentan sus tasas; no siempre lo hacen al mismo tiempo, aunque en los últimos tres años el empuje resulta más homogéneo; los que más han crecido son*

*los delitos más graves, y por lo tanto los que generan más daño y violencia social.* (Paternain, 2003, p. 168)

Procurando mostrar o que acontece nas diferentes regiões e baseado nos mesmos dados distribuídos por regiões (MIN, 2003), frente à distribuição regional dos crimes observa Paternain que Montevideú é a área que concentra em termos absolutos a maior quantidade de crimes: ... *en prácticamente todos los rubros sus tasas están por encima de las tasas nacionales ... Esto es muy claro en los delitos contra la propiedad, y en especial en el caso de las rapiñas (para el 2001 hay 39 rapiñas en Montevideo cada 10.000 habitantes, y 19 en todo el país). Montevideo es la región del Uruguay que a lo largo de todo el período ha tenido la mayor cantidad de rapiñas cada 10.000 habitantes..* (Paternain, 2003, p. 168)

Subsistem muitas questões que os dados não permitem responder. Entre elas, a composição por idades nos dados globais sobre violência, a composição por raça e sexo e a integração familiar entre outras. Os dados relevados nos jovens no INAU são mais completos neste sentido.

Como estabelecer se a presença destes fatos de violência está vinculada aos diferentes processos sociais que são vividos no país? Como vincular o problema da pobreza e da exclusão social que afeta fundamentalmente os jovens, com a emergência e aumento contínuo de taxas de violência? Com o objetivo de alcançar uma primeira aproximação, retomaremos os resultados de uma pesquisa anterior que vinculou taxas de crime da mesma natureza (denúncias realizadas no MIN) as condições de vida dos habitantes de Montevideú (Riella, Viscardi, 2003).

No mencionado trabalho, a taxa de crimes contra a pessoa foi mostrada em função de uma análise georreferenciada, o que permitiu seu vínculo com dados do censo, mostrando o laço existente entre condições de vida e emergência de fenômenos de violência. Para isto a cidade de Montevideú foi dividida em três áreas diferenciadas definidas em função de um índice de violência medido por níveis de taxa de crimes. Calculada para cada um dos tipos de violência - contra a pessoa, contra a propriedade e global - os níveis de violência em que foi dividida a cidade eram três: baixo, meio e alto, sendo calculada a percentagem de população que reside em cada uma destas áreas.

Em primeiro lugar, a construção de um índice global de violência que reagrupou o conjunto das três categorias de violência mostrou que 46.6% dos montevideanos vivem em áreas com níveis de baixa violência; 31,4% em áreas de violência meia e 22,1% em áreas de violência alta. Estas percentagens eram relativamente semelhantes para o índice de violência contra a pessoa. Porém, para o índice de Violência contra a propriedade, 65,1% da população ficava situada em áreas de nível meio e alto de violência o que indica que este fenômeno está territorialmente mais estendido que a violência contra a pessoa que alcança para os níveis meio e alto, 52,5% da população.

Neste marco, as diferenças que acontecem ao interior da população de Montevideu, pelas quais aproximadamente metade da população reside em áreas de baixos níveis de violência, foram tomadas como um indicador de desigualdade que mostra os processos de segregação e fragmentação social que estão emergindo na sociedade uruguaia.

**Tabela N° 10**  
**Distribuição da População de Montevideu de acordo com níveis de Violência para as três Taxas usadas de Violência.**

<i>Taxas de violência (cada 100.000 habitantes)</i>	<i>População que reside em áreas de Nível Alto</i>	<i>População que reside em áreas de Nível Meio</i>	<i>População que reside em áreas de Nível Baixo</i>
<i>Pessoa</i>	44	29	27
<i>Patrimônio</i>	33	42	25
<i>Global</i>	39	39	22
<i>Tropas de polícia</i>	30	34	36

Fonte: Riella, Viscardi, 2003.

Isto permitiu uma primeira distribuição para o problema da vulnerabilidade e as desproteções como conseqüências sociais da violência, ao observar que as mesmas são desigualmente esparzidas na população, residindo um quarto da população montevideana em áreas de violência alta.

Por outro lado, foi analisada a correlação entre a distribuição territorial dos diferentes graus de violência e a percentagem das pessoas com Necessidades Básicas Insatisfeitas (NBI) utilizando como unidade de análise às Seccionais Policiais. A tabela N° 3 mostra que uma correlação significativa (de 0,7006) existe



entre o índice de violência contra a pessoa e o nível de NBI. Isto é, que o índice de violência contra a pessoa está em relação íntima com a presença de carências materiais nas condições da existência da população. Em segundo lugar, que uma correlação importante existe também entre o nível de NBI e o índice de violência global (0,5381).

**Tabela N° 11**  
**Coeficientes de correlação entre taxas de crimes e indicadores sociais**

	<i>Homicídio</i>	<i>Violência contra a Pessoa</i>	<i>Violência contra o Patrimônio</i>	<i>Violência Total</i>
<i>População total</i>	0,40	0,67	0,60	0,72
<i>Menor que 6 anos</i>	0,71	0,65	-0,19	0,02
<i>Menos de 6 anos de educação</i>	0,57	0,50	-0,45	-0,25
<i>Asist. Saúde pública</i>	0,70	0,56	-0,36	-0,15
<i>Sem saúde</i>	0,41	0,32	-0,48	-0,33
<i>Jovens que não trabalham nem estudam</i>	0,53	0,51	-0,40	-0,21
<i>Desemprego juvenil</i>	-0,10	0,21	0,62	0,61
<i>NBI</i>	0,65	0,49	-0,41	-0,22
<i>Efetivos policiais</i>	0,06	0,22	0,43	0,45

Fonte: Riella, Viscardi, 2003.

Na tabela N° 11 é mostrada a correlação existente entre a taxa de homicídios de Montevidéu, as três categorias de crimes com que se trabalhou e indicadores diferentes que procuram dar conta dos contextos em que os fatos criminais acontecem. Foram selecionadas variáveis relativas ao tamanho da população, a sua estrutura por idades, por educação, saúde, ao desemprego juvenil, ao NBI e à quantidade de efetivos policiais presentes em cada Seccional Policial.

O tamanho da população em cada um dos bairros aparece como uma variável de importância em todos os casos, sendo correlacionado positivamente com a taxa total de violência, a violência contra o patrimônio e contra a pessoa. Só no caso da taxa de Homicídio a correlação se debilita. Deste modo, os dados parecem mostrar que a maior densidade populacional determina maiores possibilidades de ser a vítima de diferentes tipos de violência. Por outro lado a presença maior de crianças nos bairros é vinculada de um modo importante com o incremento das taxas de homicídios e de violências contra a pessoa. A estrutura etária dos bairros

e a proporção maior de jovens na população estão positivamente relacionados com a presença de violências contra a pessoa.

No que diz respeito ao nível educativo da população, a presença maior das pessoas com menos de seis anos de educação (equivalentes a ensino primário ou fundamental incompleto) relaciona-se com a existência de violências contra a pessoa e homicídios, ao contrário do que acontece com a violência contra o patrimônio já que para maior nível educacional maior probabilidade de ser a vítima deste tipo de crimes. Isto indica a tendência a serem feitos em bairros que têm maiores níveis educacionais e desenvolvimento social.

Em tanto que indicador das condições da vida da população, também foi relevada a atenção de saúde como um fator de importância. Efetivamente, nos bairros em que a atenção em Saúde pública é maior uma correlação forte e positiva aparece com a presença de violências contra a pessoa e os homicídios. Por outro lado, naqueles bairros em que a proporção de pessoas que possuem planos de saúde aumenta, é menor a presença de violências contra o patrimônio o que prova, mais uma vez, que os crimes contra a propriedade acontecem nos bairros mais integrados ao contrário do que acontece com os crimes contra a pessoa.

Pensado como um indicador mais geral das possibilidades de uma sociedade de integrar os jovens em redes de relações sociais, a quantidade de jovens que não estudam nem trabalham nos diferentes bairros aparece também como uma dimensão significativa no que diz respeito aos homicídios e violências contra a pessoa. Por outro lado, os bairros em que a quantidade de jovens em condições de vulnerabilidade social é menor são aqueles nos que mais crimes são feitos contra a propriedade. As dificuldades dos jovens para acessar ao mundo do trabalho que é expressa na taxa de desemprego juvenil, está unida com a realização de crimes contra o patrimônio e com o aumento da taxa global de violência.

Em tanto que o mais abrangente dos indicadores relativo às condições de vida da população nos diferentes bairros da cidade, o Índice de Necessidades Básicas Insatisfeitas que é relativo a presença de condições precárias de vida, apareceu em correlação estreita com a violência contra a pessoa e os homicídios. Também, nos bairros em que as condições de vida são melhores, são realizadas a maioria dos

crimes contra a propriedade. Finalmente, a maior presença de efetivos policiais nas diferentes Seccionais Policiais aparece naquelas áreas que tem taxas maiores de violência contra o patrimônio e de violência global, mas não onde é maior a taxa de homicídios ou de violências contra a pessoa.

#### 1.4 Características dos crimes e infrações realizados por jovens.

Para conhecer algumas características fundamentais dos crimes e violências feitas por jovens (como também dos próprios jovens), utilizaremos dados do Sistema de Informação para a Infância de INAU e os resultados principais de uma pesquisa feita por UNICEF no Uruguai sobre infrações juvenis (2004).

**Tabela N° 12**  
**Quantidade de jovens ingressados por razões de infração por ano selecionado, de acordo com causal de entrada.**

<b>Motivos de infração</b>	<b>1995</b>	<b>1997</b>	<b>1999</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>	<b>Total</b>
Furto	124	139	191	159	275	1.486	125	52	2.976
Rapina	48	61	91	84	111	726	65	22	1.475
Lesões	24	18	32	33	37	178	10	10	422
Homicídio	17	19	12	10	9	77	3	2	184
Tráfico de drogas	3	2	3	1	3	11	2	1	30
Estupro	3	8	14	9	15	32	2	2	112
Outras infrações	40	43	52	46	65	388	28	24	830
Tentativa de roubo	25	5	14	12	24	218	26	5	359
Presunção de Infração						201	11	360	572
<b>Total</b>	<b>284</b>	<b>295</b>	<b>409</b>	<b>354</b>	<b>539</b>	<b>3.317</b>	<b>272</b>	<b>478</b>	<b>6.960</b>

Fonte: Sistema nacional de informação para a infância, INAU, 2006.

As modificações que aconteceram no Código da Criança e do Adolescente e às que nos referiremos mais tarde, determinaram uma mudança abrupta da quantidade de jovens que ingressaram no INAU em 10 anos. Até o ano 2002, a taxa oscilou ao redor de aproximadamente 350 jovens, com um aumento forte nesse ano, seguido por um ingresso massivo em 2003 que se deve fundamentalmente à contribuição dos jovens processados por presunção de infração, em tanto que categoria nova que é somada a partir daquele momento.

Um ano mais tarde, em 2004, os números voltam ao fluxo prévio dada a impossibilidade de INAU de dar refúgio a todos os jovens.

Aos efeitos de compreender a natureza das infrações pelas que os jovens são processados, tentaremos resumir a informação. A estes efeitos, foram selecionados só os anos ímpares e os crimes contra a pessoa (Homicídio, lesões e violação) e contra o patrimônio (roubo, rapina e tentativa de furto) e procurou-se conhecer a proporção de jovens ingressados em função do tipo de crimes, o que aparece na Tabela N° 13.

**Tabela N° 13**  
**Percentagem de jovens ingressados por motivos de infração agrupadas, por ano selecionado e de acordo com causal de entrada.**

<b>Motivos de Infração</b>	<b>1995</b>	<b>1997</b>	<b>1999</b>	<b>2001</b>	<b>2003</b>	<b>2005</b>	<b>Total</b>
Contra a propriedade	82	82	84	83	89	85	87
Contra a pessoa	18	18	16	17	11	15	13
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Fonte: Sistema nacional de informação para a infância, INAU, 2006.

É surpreendente observar o peso que tem, ao nível relativo, o ingresso de jovens por delitos realizados contra a propriedade, superando em todos os casos 80% dos mesmos e com uma tendência clara para o aumento, fora das oscilações. No ano de maior ingresso no INAU, a proporção aumenta de vez. Também esta relação é praticamente inversa no que respeita ao conjunto da população no qual os homicídios se realizaram por razões instrumentais e os crimes contra a propriedade tem uma participação menor. É necessário saber se a natureza dos crimes que os jovens protagonizam fundamentalmente refere a crimes contra a propriedade ou se são esse os crimes que normalmente são processados (com independência do contexto geral). Não é possível dar conta do conjunto de questões que isto implica e que -per se- deveriam abrir uma nova pesquisa. Na realidade, é provável que os jovens sejam em grande parte os principais protagonistas dos pequenos crimes vinculados ao dano à propriedade. De fato, muitos dos homicídios podem responder a situações nas quais a razão é o roubo, categoria que não é discriminada nos dados.

**Tabela N° 14**  
**Quantidade de jovens ingressados por motivos de infração por idade**  
**De acordo com causal de ingresso (1995 a 2005).**

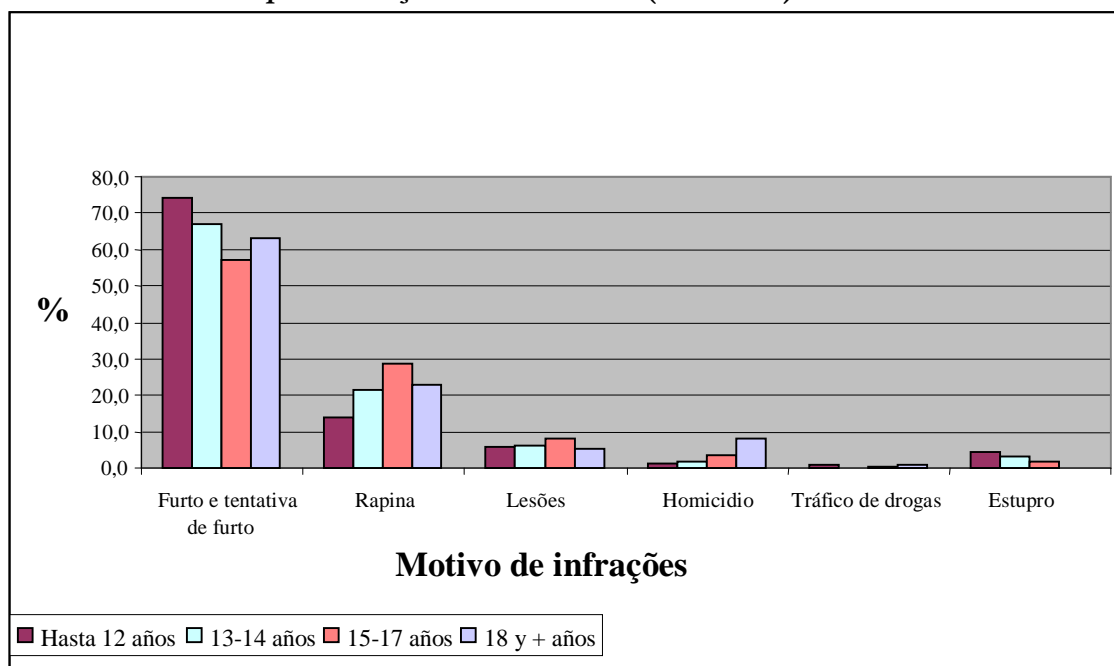
<b>Motivos de infração</b>	<b>Até 12 anos</b>	<b>%</b>	<b>13-14 anos</b>	<b>%</b>	<b>15-17 anos</b>	<b>%</b>	<b>18 e + anos</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Furto	169	<b>52,0</b>	592	<b>46,8</b>	2.159	<b>41,2</b>	56	<b>44,1</b>	2.976	<b>42,8</b>
Rapina	36	<b>11,1</b>	212	<b>16,8</b>	1.205	<b>23,0</b>	22	<b>17,3</b>	1.475	<b>21,2</b>
Lesões	15	<b>4,6</b>	63	<b>5,0</b>	339	<b>6,5</b>	5	<b>3,9</b>	422	<b>6,1</b>
Homicídio	3	<b>0,9</b>	19	<b>1,5</b>	154	<b>2,9</b>	8	<b>6,3</b>	184	<b>2,6</b>
Tráfico de drogas	2	<b>0,6</b>	2	<b>0,2</b>	25	<b>0,5</b>	1	<b>0,8</b>	30	<b>0,4</b>
Estupro	12	<b>3,7</b>	29	<b>2,3</b>	71	<b>1,4</b>		<b>0,0</b>	112	<b>1,6</b>
Outras infrações	54	<b>16,6</b>	162	<b>12,8</b>	588	<b>11,2</b>	26	<b>20,5</b>	830	<b>11,9</b>
Tentativa de furto	26	<b>8,0</b>	73	<b>5,8</b>	255	<b>4,9</b>	5	<b>3,9</b>	359	<b>5,2</b>
Presunção de Infração	8	<b>2,5</b>	112	<b>8,9</b>	448	<b>8,5</b>	4	<b>3,1</b>	572	<b>8,2</b>
<b>Total</b>	<b>325</b>	<b>100</b>	<b>1.264</b>	<b>100</b>	<b>5.244</b>	<b>100</b>	<b>127</b>	<b>100</b>	<b>6.960</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Sistema nacional de informação para a infância, INAU, 2006.

Por outro lado, como é natural, a medida que a idade aumenta, aumenta a proporção de jovens que ingressa, sendo a contribuição maior a da última faixa etária antes da maioria legal de idade em termos de responsabilidade penal em que a diminuição é devida a que muitos dos jovens já entram em processo penal judicial no caso de infração. A contribuição de cada uma das categorias das infrações também apresenta variações de acordo com as áreas de idade.

No gráfico seguinte, é mostrada em percentagens a participação de cada motivo de infração ordenada por faixas de idade. Para clarificar a análise, removemos a presunção de infração e outras infrações, para trabalhar com categorias mais concisas. É importante notar que são o furto, a tentativa de furto e a rapina as infrações de mais relevância. No caso do furto e da tentativa de furto, a medida que aumenta a idade diminui sua proporção. Este movimento pode ser posto em relação com o aumento do ingresso por rapina que é proporcional ao aumento da idade e constitui uma forma mais violenta de delito.

**Gráfico N° 12**  
**Proporção de jovens ingressados por motivo de infração e grupos de idade para infrações selecionadas (1995-2005)**



Fonte: elaboração própria baseada em dados do Sistema Nacional de Informação para a Infância, INAU, 2006.

Por outro lado, as lesões e o tráfico de drogas, respectivamente, de pequena e mínima participação ficam estáveis. Finalmente, enquanto o homicídio aumenta claramente sua participação com a idade, diminui o estupro. Seria de muita importância poder conhecer à razão dos homicídios para determinar a que tipo de relações e de delitos ou violências associa-se. Fora disto, não modifica a idade, em termos gerais, o tipo de motivos de infração: prevalece em todos eles a violência contra o patrimônio como causa primordial.

Finalmente, mostraremos a participação diferencial dos sexos por motivo de infração.

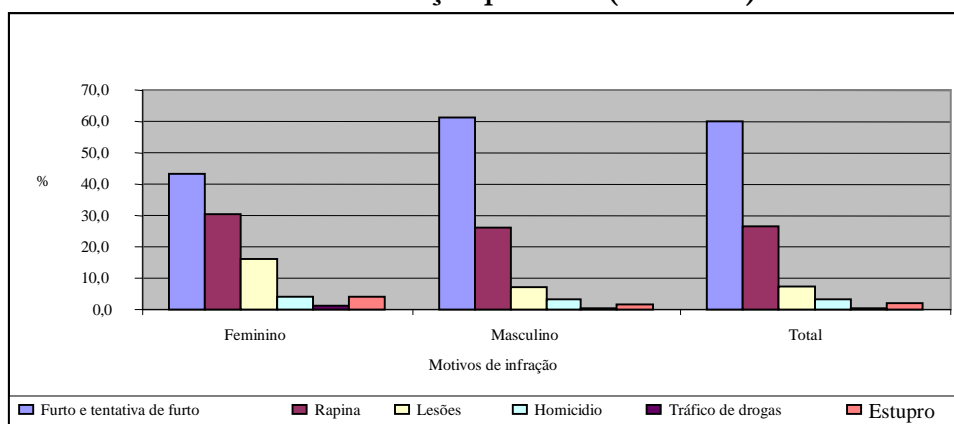
**Tabela N° 15**  
**Quantidade de jovens ingressados por razões de infração através de sexo**  
**De acordo com causal de entrada (1995 às 2005).**

<b>Motivos de infração</b>	<b>Feminino</b>	<b>%</b>	<b>Masculino</b>	<b>%</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Furto e tentativa de Furto	168	43,2	3.167	61,3	3335	60,0
Rapina	119	30,6	1.356	26,2	1475	26,5
Lesões	64	16,5	358	6,9	422	7,6
Homicídio	16	4,1	168	3,3	184	3,3
Tráfico de drogas	5	1,3	25	0,5	30	0,5
Estupro	17	4,4	95	1,8	112	2,0
<b>Total</b>	<b>389</b>	<b>100,0</b>	<b>5.169</b>	<b>100,0</b>	<b>5.558</b>	<b>100,0</b>

Fonte: elaboração própria baseada em dados do Sistema Nacional de Informação para a Infância, INAU, 2006.

Na tabela acoplamos as categorias de tentativa de furto e furto e removemos as outras infrações e presunção de infração com o objetivo de clarificar a análise. Destaca-se que a proporção de mulheres que ingressam é claramente inferior á dos homens, constituindo no período inteiro 7% do total da população. Não obstante, no que refere à natureza das infrações que causaram o ingresso no INAU, no gráfico seguinte podemos apreciar que não existem grandes diferenças entre os sexos no que refere ao tipo de crimes ou violências.

**Gráfico N° 13**  
**Motivo de infração por sexo (1995-2005)**



Fonte: elaboração própria baseada em dados do Sistema Nacional de Informação para a Infância, INAU, 2006.

Embora a proporção de furtos e tentativas de furto nas mulheres supera em 20% a observada entre homens (algo mais que 43% para as mulheres e 61% para os homens), a causa principal de infração é em ambos os sexos, o roubo seguido depois da rapina. Sempre mantendo certa homogeneidade, a rapina tem peso maior nas mulheres que nos homens. Fora o tráfico de drogas, estes motivos de infração são seguidos pelas violências contra a pessoa: lesões, homicídios e estupro respectivamente, tendo o estupro - em termos relativos - uma importância maior nas mulheres (4,4% para as mulheres, quase 2% nos homens), igual que no homicídio em que as mulheres têm uma proporção de 4,1% e os homens de 3,3%

Pensar as infrações dos jovens é complexo. Conseqüentemente, em primeira instância, da mesma maneira que colocam Sampaio et al. (2004), para sua análise é necessária sua contextualização pois, no caso dos infratores adolescentes, é indispensável considerar suas condições de vida, seu perfil sócio-demográfico e seu contexto familiar. As autoras, para o caso do Brasil, entendem que é a exclusão social a condição principal que leva os jovens à delinquência. É fundamental neste sentido não esquecer que existe uma trajetória de vida e uma configuração de situações e indicadores comuns de risco como baixa escolaridade, residência em regiões de altos indicadores de violência e consumo de substâncias psicoativas associadas às práticas infracionais (Sampaio et al., 2004, pág. 202)<sup>4</sup>.

A partir da investigação de UNICEF para o Uruguai pode se estabelecer o perfil geral dos jovens infratores. No período 1997-2002, 83% dos infratores jovens não tiveram a condição de estudantes. A percentagem de atraso no nível educativo é muito alta: afeta pelo menos metade dos jovens. Sempre para este período, no que refere ao trabalho, 50,5% dos jovens não trabalharam e 34,7% dos infratores agiram no mercado informal, eventual (biscates) e/ou precário (juntando com carro, trabalho na rua, etc.). Declararam ter trabalho formal aproximadamente 6% deles. *Las situaciones descritas denotan una marcada exclusión de dichos*

---

<sup>4</sup> A família do adolescente em conflito com a lei penal constitui um contexto particular e exige uma atenção especial. Os autores demonstram que as famílias dos jovens infratores apresentam certas características - como o subemprego, ausência parental ou paterna - que fragilizam o exercício de um papel protetor e garante dos direitos menores. Também, as dificuldades econômicas da família podem estar favorecendo a entrada precoce dos adolescentes no mundo do trabalho formal ou informal (Sampaio et al., 2004, pág. 202)



*grupos poblacionales de los espacios tradicionales de integración, participación y socialización correspondientes a su edad, lo que los convierte en el objetivo principal de la selectividad del sistema policial y de justicia juvenil. (UNICEF, 2004, P. 80)*

No que refere à análise da situação em que acontece a infração, mais de metade dos adolescentes fizeram as infrações no seu próprio bairro. No período 1997-2002, diminui a percentagem de população que comete infrações sem consumo de drogas. Também é observado um aumento das infrações na estrada pública o que:

*...aporta entonces también a la hipótesis de la tendencia al cambio de las infracciones, que pasan de aquellas realizadas por niños más chicos, más institucionalizados, más planificadas, en horarios de la madrugada, a otras realizadas por una población con mayor concentración en los 17 años, con menor cantidad de adolescentes “institucionalizados”, y menos planificadas según indican el horario (más de tarde y menos de madrugada) y el lugar (más en la vía pública y menos en la vivienda) donde se llevan a cabo. (UNICEF, 2004, Pág. 85)*

Estas infrações geralmente são realizadas com outros jovens, sendo minoritária (quase 23%) a infração cometida por um adolescente só. Por outro lado, estabelece-se que a informação para o uso de armas nas infrações destrói o mito a este respeito desde que em mais de 70% dos casos de infrações realizadas por adolescentes elas não são usadas. Na percentagem restante a proporção maior é de armas de baixo calibre (revólver calibre 22) e só em 1,5% na média de ambos aparecem armas potência de fogo alta (revólver calibre 38, por exemplo). Registra-se um aumento proporcional do seu uso no período 1994-1995 e 1997-2002.

*Esta evolución positiva en su utilización es congruente con el aumento de armas en circulación, debido al incremento de su venta y contrabando. En ese sentido los jóvenes afirman que las armas se compran en ferias vecinales y por bajos montos. Muchas de ellas están en mal estado y son empleadas como objeto simulador amenazante. (UNICEF, 2004, Pág. 87)*

### 1.5 Pensar a questão dos jovens.

No momento, os jovens estão na encruzilhada dos processos de fragmentação que se observam no tecido social, das modificações da relação educação-sociedade, do aumento da pobreza e da exclusão - o que em grande parte vivenciam -, da emergência e do crescimento da violência difusa - como vítimas ou agressores -, da falta de emprego, e principalmente de emprego formal, da mediatização da cultura e das modificações das relações entre gerações, família e gênero. A compreensão destes processos requer de uma "sócio - gênese" para que possamos pensar chegando a particular equação indivíduo - sociedade que fundou a modernidade uruguaia e deu lugar a certo imaginário do que é a juventude. Deste lugar, pode ser pensado o modo em que o aumento da complexidade social e institucional das sociedades modernas, junto aos processos de fragmentação social que caracterizam esta fase da mundialização, incidiram na sociedade e nos jovens (Margulis, 1998; Tokman, 1998).

Partiremos de uma visão que mostra os jovens como um segmento social internamente diferenciado pelas redes de relações em que se inserem, objetivando-se em trajetórias e projeções sociais que dependem em grande parte das posições de origem. As possibilidades futuras de inserção social que permite a educação, o ingresso no mundo do trabalho ou a constituição de uma família por exemplo, são a matriz básica na qual é registrada experiência dos jovens. Por experiência entendemos o trabalho ativo e consciente sobre uma certa realidade social e histórica. Um exemplo disto pode estar no trabalho de Dubet e Martuccelli (1996) que definem a experiência escolar como o modo pelo qual os atores, individuais ou coletivos, combinam as diversas lógicas de ação que estruturam o mundo escolar. Esta experiência tem uma dupla natureza. Numa mão é um trabalho dos indivíduos que definem uma identidade, uma coerência, um sentido num grupo social que não o possui a priori. Por outro lado, as lógicas de ação que combinam não pertencem aos indivíduos mais aos elementos do sistema escolar.

O Uruguai pode ser definido como um país secularizado desde cedo, em que o sistema educativo permitiu o acesso para o mundo do trabalho e a modificação de posições sociais de origem em função de uma circunstância histórica que não foi

reeditada (ANEP-CEPAL 1991, 1992; Filgueira, Rama, 1991) e que tende agora à geração de exclusões e ao aumento da pobreza, revertendo as imagens que circulam sobre as promessas que a modernidade estabeleceu para os jovens. O aumento da pobreza, à marginalidade, as trajetórias educativas excessivas para manter a duras penas posições sociais, a falta de sentido experimentada no sistema educativo, constituem outros tantos fenômenos que caracterizam a experiência dos jovens uruguaios (De León et para o um. 1987; Lémez, 1992; Marrero, 2003).

Pode se somar o aumento da violência instrumental e difusa (Donnángelo, 2006; Riella, Viscardi; 2003), as modificações nas relações de gênero dificilmente explicáveis num projeto de conformação de famílias da mesma maneira que a modernidade concebeu "o namoro" (Gómez, 2006), as diferenças palpáveis nas realidades de vida e no acesso ao consumo e a emergência de uma sociedade digital que tem mecanismos claros de reprodução de exclusões unida à posse de capital econômico, cultural e educacional (Castells, 2000; García Canclini, 1993). Também, a vivência de uma realidade urbana territorialmente fragmentada, na qual se observa a conformação de "tribos" como modalidade de apropriação do espaço público por parte dos jovens (Filardo, 2002; Veiga Rivoir, 1999).

Isto conforma um panorama que afeta tanto aos jovens como às relações entre gerações, produzindo complexidades do modo de ser jovem e no laço com as gerações que os precedem e que eles precedem. Os processos sociais que caracterizaram o desenvolvimento social uruguaio nos começos do século XX deixaram de garantir a integração social e a constatação contínua de que o projeto social da modernidade não conduz à redistribuição igualitária de capacidades e o acesso universal às suas possibilidades, mas produz e reproduz desigualdades sociais agora mais complexas que aquelas de classe ou de gênero constitui um desafio. Como Fitoussi e Rosanvallon (1997) estabelecem, instalam-se sobre as desigualdades estruturais as desigualdades dinâmicas, como repertório das novas desigualdades sociais nas sociedades contemporâneas: além da distribuição regressiva da renda e da desapareção do trabalho, existem desigualdades no acesso ao conhecimento, desigualdades geográficas, de gênero, de gerações, raciais e de participação nos benefícios sociais, entre outros tantos. Nesta marco, fazer a sociologia da juventude e da exclusão é mostrar como é construído, ao dizer de

Castel (1997), a questão social no Uruguai, ilustrando a dificuldade de constituir um modelo de transferência entre gerações que preserve os processos históricos e coletivos de integração social e que desenvolva as capacidades de crianças e jovens de contribuir à consolidação de um modelo mais igualitário de sociedade.

No modelo de pais que o Uruguai viveu até meados de século passado, tal padrão de transferência entre gerações era contido nos laços existentes entre família, educação e trabalho. Sem ser o ideal de pais recriado por muitos, decisivamente, este modelo apresentou melhores resultados em termos de integração social. Não se trata de o reeditar, as mudanças culturais e de sociedade não permitem esta possibilidade. Mais num contexto de desafiliação e desigualdade, é reativada a discussão sobre os mecanismos de integração dos jovens. O passo do tempo e a evolução dos acontecimentos permitiu uma visão mais complexa dos laços que uniam os jovens com a realidade social, incluindo o campo de trabalho, a realidade política, a participação cultural, as relações de gênero e família, a violência e as políticas de socialização e controle social entre outras tantas esferas. O todo o social se complexifica, fica difuso, como também o próprio "objeto": claramente já não é a juventude uruguaia, mas jovens que experimentam distâncias sociais significativas entre eles (Lovesio, Viscardi, 2003). Pensar a questão dos jovens será, para nos, mostrar a complexidade dos processos sociais que intervêm na construção de subjetividades, identidades e trajetórias de vida, identificar seu vínculo com processos institucionais e laços sociais e apontar as possibilidades para superar desigualdades sociais nos contextos institucionais selecionados para esta pesquisa.

## **1.6 Objetivos gerais e específicos.**

### **Objetivos gerais.**

Procuraremos analisar e entender os tipos de violência difusa protagonizada por jovens no Uruguai, por meio do estudo de diferentes trajetórias de jovens que participam do sistema educativo e de jovens que foram processados judicialmente. Em segunda instância, tentaremos unir a emergência de violências difusas e sua ocorrência no Uruguai aos processos sociais que caracterizam, nas suas

consequências, o padrão de sociedade estabelecido na segunda metade do século XX marcado pelo retrocesso do Estado de Bem-estar e a emergência de uma sociedade desigual que se expressa na exclusão das crianças e jovens das redes de integração social e de proteção à infância. Finalmente, abordaremos os dilemas da socialização e do controle social no Uruguai pelas respostas institucionais implementadas frente aos fenômenos de violência.

### **Objetivos específicos**

#### **i - Juventude e violência no Uruguai**

- Por via da comparação entre as características da violência difusa localizada no nível do sistema educativo e da violência protagonizada por jovens inseridos em programas do INTERJ em INAU, se tentará estabelecer a diferença existente no uso da violência por parte dos jovens e no envolvimento com a mesma.
- Esta comparação procurará focalizar os diversos tipos existentes de violência, os significados associados e suas consequências nas trajetórias da vida dos jovens.

#### **ii - Violência no espaço escolar**

- O processo de construção das trajetórias escolares de jovens será feito em estudantes que realizaram atos de violência no interior do espaço escolar.
- Serão analisados os efeitos sociais da violência no espaço escolar, vinculando com processos educativos gerais (deserção e baixos níveis de aprendizagem).

### **iii. Instituições de socialização e controle social**

- Serão mostradas as tensões que afetam tanto ao sistema educativo do INTERJ / INAU na execução dos objetivos sócio-educacionais como as instituições de integração e controle social.
- Serão estudadas as respostas dadas pelo sistema educativo ao problema da violência escolar.
- Se dará conta das mudanças nas concepções de reinserção social pelas transformações que operaram nas políticas de controle e prevenção do crime nos jovens partindo do estudo dos programas de reabilitação.

#### **1.7 Hipóteses de trabalho**

1. Em jovens de setores de pobreza e marginalidade, as trajetórias de vida vinculadas à violência reforçam sua exclusão das redes formais principais de integração social: a casa e família de origem, o sistema educativo e o ambiente de trabalho.
2. No nível das trajetórias da vida de jovens vinculados ao crime, a referência ao uso de armas, o consumo e tráfico de drogas e o comércio informal mostra que o uso da violência por parte dos mesmos e a construção de identidades ao redor do crime surge da sua inserção numa realidade social marcada pela falta de oportunidades, a desigualdade e a existência de tais redes informais de integração como o crime organizado e o tráfico de drogas.
3. A construção de trajetórias de resistência no sistema escolar unida as dificuldades que o sistema educativo tem de dar respostas ao problema reforça a exclusão dos jovens desta rede de integração social. Por tanto, a expansão da violência difusa manifesta-se ao interior do sistema educativo e objetiva-se no aumento da violência que representa tanto uma continuação da violência social no interior do sistema educativo, como uma expressão do conflito escolar.

## II. ENTENDER: METODOLOGIA DA PESQUISA.

*Plusieurs dizaines d'années d'exercice de l'enquête sous toutes ses formes, de l'ethnologie à la sociologie, du questionnaire dit fermé à l'entretien le plus ouvert, m'ont ainsi convaincu que cette pratique ne trouve son expression adéquate ni dans les prescriptions d'une méthodologie souvent plus scientiste que scientifique, ni dans les mises en garde antiscientifique des mystiques de la fusion affective. (Bourdieu, 1993, p. 903)*

Neste sentido, para Bourdieu, a essência do método está em explicitar as intenções e os princípios dos procedimentos em trabalho numa pesquisa.

*Seule la réflexivité, qui est synonyme de méthode, mais une réflexivité réflexe, fondée sur un « métier », un « œil » sociologique, permet de percevoir et de contrôler sur le champ, dans la conduite même de l'entretien, les effets de la structure sociale dans laquelle il s'accomplit. Comment prétendre faire la science des présupposés ? Notamment en s'efforçant de faire un usage réflexif des acquis de la science sociale pour contrôler les effets de l'enquête elle-même et s'engager dans l'interrogation en maîtrisant les effets inévitables de l'interrogation.*

*Le rêve positiviste d'une parfaite innocence épistémologique masque en effet que la différence n'est pas entre la science qui opère une construction et celle qui ne le fait pas, mais entre celle qui le fait sans le savoir et celle qui, le sachant, s'efforce de connaître et de maîtriser aussi complètement que possible ses actes, inévitables, de construction et les effets qu'ils produisent tout aussi inévitablement. (Bourdieu, 1993, p. 904-905)*

### 2.1 O planejamento de pesquisa.

Basicamente, o planejamento ajuda em primeiro lugar a especificar bem o objeto de estudo. Isto é, dirige para mostrar com precisão o que será observado; planejar a pesquisa organiza e selecionar as estratégias e as técnicas de pesquisa mais apropriadas, em função do que queremos demonstrar. A seguir daremos conta do

desenho, do método e das técnicas estabelecidas para levar a cabo nosso projeto de pesquisa.

Para falar de Métodos, devem ser lembrados os nomes de Campbell e Stanley (1967) que analisaram em forma exaustiva os tipos de métodos diferentes partindo da dicotomia “experimental e não experimental” e todos os tipos lógicos possíveis de cada caso marcados pela literatura existente. Seguindo Sierra Bravo (1990), o objetivo básico do método é o de contrastar o teste da hipótese. O mesmo está composto das partes seguintes: i) definição dos elementos do teste; ii) definição do universo e da unidade, do tempo e do espaço; iii) definição de indicadores e índices (operacionalização); iv) delimitação dos limites gerais da análise e esboço do tratamento dos dados.

O papel que jogam os métodos no processo científico é central desde que a validade da pesquisa depende deles e sua importância reside no fato que os mesmos estabelecem o modo pelo qual a hipótese ou perguntas de pesquisa serão submetidas ao teste da realidade. Porém, não existe uma forma de determinar se os métodos selecionados e implementados são os mais ajustados, já que unicamente depois de ter levado a cabo a pesquisa pode se realmente avaliar sua potencialidade. Na prática, a única forma de assegurar o máximo possível de validade consiste em seguir todos os passos necessários para assegurar uma melhor "representação" do real.

Os métodos não experimentais que são os mais usados, precisam de um desenvolvimento especial. Embora os mesmos tenham uma lógica causal, eles admitem uma pluralidade de focos. Basicamente, as recomendações lógicas são adaptadas para a maioria das pesquisas de corte compreensivista clássico, com exceção das de tipo de etnometodológico ou aquelas que têm ênfase hermenêutica excessiva. Isto claro que com todas as exceções epistemológicas relativas à suposta separação sujeito – objeto (observado - observador), da mesma maneira que o Bourdieu estabelece isto no Ofício de Sociólogo (1996).

Tal como os autores mais diversos eles estabelecem, o melhor para a seleção de um método está no tipo de pesquisa e na capacidade criativa do pesquisador para



poder adaptar estas aproximações gerais ao seu problema de pesquisa determinando como os próprios dados serão construídos. Isto, sempre e quase desde o princípio, supõe uma forma particular e epistemologicamente definida de ver a realidade e o conhecimento científico e a coisa mais importante é tentar ter consciência dela (Blumer, 1964; Kerlinger, 1982).

Em nosso caso, o método da pesquisa era de tipo qualitativo e a técnica usada foi a entrevista em profundidade. O objetivo fundamental que marcou a construção do método foi o de elaborar uma estratégia que permitira se aproximar às trajetórias da vida de jovens unidas ao crime e a violência, aprofundando nos elementos subjetivos que se associam à construção destas trajetórias sociais (Taylor e Bogdan, 1989).

Ao projetar a pesquisa, procurou-se uma estratégia que permitira dar luz o significado, uso e presença da violência nos jovens pela abordagem das suas trajetórias de vida. A abordagem das trajetórias de vida era importante, para explicitar os contextos e relações sociais que se associam à construção de experiências de vida, à violência e ao crime para entender e descobrir os conflitos que permeiam essas relações. Por outro lado, para identificar o tipo de trajetórias criminais protagonizadas pelos jovens foi procurado saber até que ponto as mesmas são configuradas como opções de vida ou expressam experiências momentâneas associadas a circunstâncias diferentes (Demazière, Dubar, 1997; Giddens, 1995). Neste sentido, nossas análises enfrentam as perguntas que colocam Demazière e Dubar (1997). Como usar entrevistas de pesquisa em sociologia desde que elas não constituem questionários disfarçados, mas verdadeiros diálogos centrados na pessoa encontrada? Como produzir, analisar e apresentar estas entrevistas?

Como mencionamos em várias instâncias, se decidiu chegar à experiência de jovens internados em centros diferentes do Instituto Técnico de Reabilitação Juvenil do INAU, instituto que tem baixo sua responsabilidade a orientação, cuidado e a reabilitação de jovens infratores. A través de entrevistas em

profundidade levadas a cabo em 25 jovens que participam de programas diferentes do INTERJ<sup>1</sup>, foi privilegiado o acesso ao mundo da vida dos jovens e a sua subjetividade, privilegiando os processos de interpretação que fazem das suas experiências vitais. Foram reconstruídas as significações acontecidas na entrevista por meio de um trabalho de análise que concede importância às palavras das pessoas, saindo de uma análise causal e estatística para entrar numa perspectiva compreensiva (Dumazière, Dubar, 1997).

## 2.2 Método de pesquisa.

Métodos múltiplos existem em Ciências sociais – tal como o testemunha a ideia de "pluralismo metodológico" de Beltrán (1986) -, mas o conceito de Métodos surge unido ao método experimental. As derivações posteriores, embora longe deste método, continuam pagando tributo ao mesmo. É, diremos, um padrão contra o qual se enfrentam ou ordenam alternativas para enfrentar a atividade de pesquisa, embora não se use o conceito de teste de hipótese e de controle. Embora o conceito se tornasse mais flexível e vários métodos das ciências sociais incorporaram sua lógica mais geral, o mesmo é muito útil para a classificação e racionalização das tarefas diversas da pesquisa.

O método de pesquisa usado foi o qualitativo determinando, como Cea D'ancona (1992) diz, uma abordagem que procura a descrição e compreensão interpretativa, um relatório flexível e interativo de informação, marcado pelo desenvolvimento da pesquisa e uma análise de tipo interpretativo. A seleção deste método é fundada tanto nas perguntas que queremos responder, como na natureza de nosso objeto de pesquisa.

A necessidade de conhecer e abordar os tipos de violência difusa protagonizada por jovens, de detalhar trajetórias unidas à violência difusa e de compreender o laço entre processos sociais e configuração de identidades e de sentido nos

---

<sup>1</sup> Recomendamos, para a compreensão das características dos programas do INTERJ no INAU o trabalho de Trajtemberg (2004) que constitui uma excelente análise e descrição do mesmo.

levaram a trabalhar com atores individuais em situação. Também, o processo de reabilitação e de socialização, visto da perspectiva da apropriação pessoal dos jovens, só poderia ser abordado com estas técnicas de pesquisa.

Seguindo as potencialidades dos novos programas de análise de informação, para analisar a fala dos jovens utilizamos o programa NUDIST. O mesmo permite o trabalho a fundo com falas relevadas em entrevistas, identificando nodos de sentido, sucessões de configuração de significados, frequências no uso de significação de unidades assim também como também levadas a cabo entre idéias, conceitos ou situações. As potencialidades da informática, neste sentido, permitiram um avanço substantivo na construção da análise interna e transversal das entrevistas (Tavares dois Santos, 2000).

A natureza do próprio objeto, a violência, também estabelece algumas particularidades.

*Quando pessoas se dedicam a atividades que preferem manter em sigilo, elas não põem seus nomes em catálogos ou em listas de associados de modo a tornar a nossa tarefa mais fácil. Ao contrário, se empenham para esconder o que fazem do conhecimento público, e isto oculta o que fazem também de nós. Quando estudamos as pessoas e organizações envolvidas em tais atividades “desviantes”, temos que conceber métodos novos apropriados para o segredos que nos confronta. (Becker, 1997, p. 13)*

O compromisso não tenta situar o desvio como objeto de pesquisa, mas mostrar que a análise dos fenômenos de violência deveria levar em conta a dificuldade que representa mostrar comportamentos violentos, ilegais e socialmente condenados. Isto explícita o desafio que supõe produzir uma situação discursiva sobre a própria vida que supõe uma construção dialógica complexa em que os mecanismos de produção de sentido requerem, na sua análise, a objetivação de oposições e correlações estruturantes. A definição das situações vividas -situações de violência - é deste modo um exercício de explicitação de um ponto de vista no mundo, ponto de vista que não é revelado por se mesmo mas por um exercício interpretativo.

De acordo com Taylor e Bogdan, a metodologia qualitativa, em seu sentido mais amplo, recorre à pesquisa que produz dados descritivos: as próprias palavras das pessoas, falado e escrito e o comportamento observável. Entre as características, eles mencionam que é indutivo e que nela o pesquisador vê o cenário e as pessoas de uma perspectiva holística. Também, os pesquisadores que usam métodos qualitativos deveriam ser sensíveis aos efeitos que causam em pessoas que são objeto do estudo, tentando deixar a um lado as próprias convicções, perspectivas e preconceitos (Taylor e Bogdan, 1989). Considerando que a pesquisa qualitativa produz dados sobre palavras, não só existe para o pesquisador o problema da "ilusão da transparência da língua" e sua consideração não como instrumento só, mais como objeto, devendo aplicar técnicas (de ruptura) para construir um objeto científico, evitando ser tomado por objeto do objeto que se pretende estudar (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1996).

Beltrán (1986) que discute os métodos quantitativos e qualitativos, mostra que ambos são necessários na sua esfera, no seu ordem, para dar conta de aspectos, componentes ou planos específicos que os torna complementares. Com Dumazière e Dubar (1997) podemos estabelecer que os estudos quantitativos permitem um procedimento de tipo causal que dá lugar à verificação de grandes regularidades associadas, por exemplo, ao sucesso escolar ou a mobilidade social. Mas estas posturas não permitem entender o modo em que os jovens vivem a exclusão social, falam dela e dão conta dos processos de violência vividos.

Entre as contribuições que as pesquisas qualitativas trazem ao conhecimento, podemos mencionar que os dados relevados mostram problemas novos e revelam fatos. Além disto, sugerem que correlações ou processos e muitas vezes aportam uma idéia central ou explicações mais gerais (Grawitz, 1990). Eles descansam, principalmente, na perspicácia das proposições, das hipóteses e das verificações feitas. Isto é, eles descansam principalmente no observador mais que nas técnicas, no sentido restrito do termo. Eles insinuam, em certo sentido, uma improvisação em que a rigorosidade científica supõe o estabelecimento claro dos passos seguidos a efeitos de poder reproduzir isto em outras pesquisas (Becker, 1997; Grawitz, 1990).

### 2.3 Técnicas usadas.

A técnica usada era a entrevista em profundidade. Embora tivemos um grupo de perguntas, em geral uma sucessão rígida não foi seguida na conversação. Procurou se, em todos os casos, abordar dimensões diferentes na entrevista que permitiram uma comparabilidade dos aspectos tratados. Mas a ordem das perguntas estava mudando dependendo da natureza da história e da conversação.

Ao nível geral, as dimensões da entrevista foram as seguintes:

- Antecedentes pessoais: família, estudos realizados, trabalho.
- Vida cotidiana: atividades e rotina diária, lugares e instituições de referência (estudo, casa, trabalho e diversão), gostos e práticas cultural (arte, esporte, idiomas, outros).
- Representações sociais: educação, trabalho, relações com os pares, vida na casa, família e relações com pares.
- Reflexão sobre problema que motivou o processo judicial.
- Construção futura: a imagem de adulto e construção de futuro.

Transcrevemos também a estrutura das entrevistas realizadas com os representantes da instituição, embora lembramos que as mesmas não eram objeto de análise da nossa tese, mas que a sua utilidade foi aproximar-nos à realidade dos centros e dos jovens a entrevistar:

- Trajetória: qual é a formação inicial? Em que ano ingressaram na Instituição? Qual foi a trajetória de trabalho ao interior da Instituição?
- Programa: Quais são os objetivos de trabalho deste centro com os jovens? Quais são os objetivos de trabalho ao interior do centro? Quais são as bases do projeto de trabalho deste centro com os jovens?
- Os jovens: Qual é a origem social dos jovens? Que características sociais apresentam? Que laços mantêm com a família ou a casa de origem? ... Com a escola, com o trabalho, com os amigos.

- A vida no centro: Que tipo de laço estabelecem os jovens entre eles ao interior do centro? Que laços se estabelecem com os adultos responsáveis do centro? Como é a vida diária dos jovens ao interior do centro? Quais são os problemas principais que enfrenta o Centro na execução dos objetivos de trabalho?
- Estimações gerais: O que significa este trabalho para você.? Que gratificações oferece lhe?

No que refere ao universo de análise, trabalhou se com jovens que foram processados judicialmente e que estão participando de programas diversos de Reabilitação do Instituto INTERJ, INAU.

#### **2.4 Fundamentos teóricos da pesquisa: Trajetórias de vida, subjetividade e compreensão.**

A tradição alemã é fundada numa postura que conhecemos principalmente por Weber e que parte da distinção de Dilthey que propõe a compreensão como uma forma de apreensão das expressões do espírito e que se opõe à característica do método explicativo das Ciências Naturais. Embora esta idéia já é formulada no romantismo alemão, é este último autor quem dá uma elaboração precisa ao "ato pelo qual o psíquico é apreendido por suas exteriorizações múltiplas." Esta realidade é diferente então da natureza e não pode ser usado o mesmo método. A vida psíquica deveria ser temida em sua totalidade e qualitatividade que captura o sentido de suas manifestações e de sua própria estrutura. É algo mais que um método psicológico, é um procedimento mais amplo, é uma hermenêutica guiada pela interpretação das estruturas objetivas assim como as expressões da vida psíquica. É um método que toma conta das significações de sentido, ao contrário das explicações que se interessam em fatos e relações causais. A hermenêutica inclui a compreensão, com exceção da racionalização de Gadamer e filosoficamente a de Heidegger e é uma das filiais da interpretação compreensiva (Habermas, 1988).

Mas nem sempre é fácil separar entre vivência e fato ou sentidos causais e menos ainda hierarquizar para entender a realidade social<sup>2</sup>. Isto sempre depende do foco epistemológico adotado pela pessoa é que, podemos dizer, é marcado por estes grandes paradigmas. O conhecimento compreensivista que não requer justificação: a compreensão se produz como um diagnóstico por meio do qual algo é compreendido e justifica se esta compreensão. Há vários autores que são a favor de desfazer esta dicotomia entre entender e explicar dentro de um marco hermenêutico no qual ambos seriam momentos concretos no processo interpretativo (Beltrán, 1986; Schuster, 1999).

O métodos de pesquisa que propomos para dar conta de nosso problema responde a inquietudes teóricas e necessidades empíricas e podem ser definidas por sua vontade explicativa e compreensiva. Neste sentido, o trabalho de tipo compreensivista não procura provar hipóteses "duras" relativas ao sentido das variáveis que pudessem explicar a situação dos jovens no Uruguai contemporâneo e o laço existente entre sua realidade social e a presença de fenômenos de violência. O que se pretende é alcançar uma descrição e explicação que permita delinear processos e situações que têm relação com uma realidade social que é fragmentada e desigual e se associa a emergência de fenômenos de violência e exclusão. Não é que não são postuladas relações de força e sentido entre certos elementos desde que, como mostra Bourdieu (1996), o processo de pesquisa sempre se sustenta num momento racional no qual é indispensável o estabelecimento de processos que se expressam em relações de força e de sentido. A explicitação destas suposições ou perguntas de base são um esforço indispensável que faz parte da construção do objeto e da ruptura epistemológica. Porém, não insinua isto que nosso método adota a forma de um método de corte hipotético-deductivista rígido, impossível alcançar tendo em consideração a pretensão abrangente de nossa pesquisa.

---

<sup>2</sup> Galtung em seu Trabalho "Teoria clássica e métodos da investigação Social" publicado em 1966 já advertia sobre o perigo de confusão entre estas condições. Desde Stuart Mills e sua "lógica" passando por Durkheim, estas condições estavam em geral no mesmo eixo da discussão da Sociologia e das Ciências sociais. As possibilidades de que na realidade social se possa ou não falar de causalidade está conectada com a polêmica sobre se as Ciências sociais são ou não ciências como as naturais, de caráter nomotético, ou se elas têm uma essência ideográfica.

**A análise de trajetórias de vida.** A partir de uma seleção intencional de jovens socialmente vulneráveis que viveram situações de violência, se abordou o processo de apropriação e reapropriação de sentido por parte dos atores e a análise das histórias de vida nos permitiu uma aproximação às práticas sociais.

O momento hermenêutico, normalmente desperdiçado pela sociologia quantitativista por considerar o mesmo como meramente descritivo e não generalizável, é intrínseco a qualquer abordagem empírica e necessariamente está presente em todos os enfoques. Este tipo de pesquisa que é característica da etnografía é, ao dizer de Giddens *explicativo en un sentido amplio*, ya que permite *esclarecer enigmas que se presentan cuando los individuos de cierto escenario cultural se encuentran con los que pertenecen a otro escenario que es muy diferente en ciertos aspectos*; permite, en suma responder a la pregunta: *¿Por qué ellos actúan (piensan) así?* (1995, p. 357).

É central na nossa abordagem a idéia de que as ações humanas são, acima de tudo, ações situadas e, como tal, simultaneamente produto e produtoras de uma estrutura social que, não obstante, se apresenta aos atores envolvidos na interação como objetiva e externa. Os processos de estruturação social a partir da condensação de práticas particulares mas periódicas, não é dissociável – fora do nível analítico - do processo recíproco do condicionamento estrutural das ações. Não é possível prescindir unilateralmente de qualquer um dos dois focos, nem o da estrutura, nem o da ação (nem, por conseguinte, de qualquer um dos dois métodos - o quantitativo e o qualitativo -) porque ambos os níveis são constituídos e remetem reciprocamente.

## **2.5 A pesquisa realizada.**

Na nossa estratégia de pesquisa, as técnicas utilizadas e os resultado obtidos são, como em toda a pesquisa, o produto da interseção entre um método implementado para dar resposta às perguntas da pesquisa - elaborado antes de entrar a campo e em contato com a realidade - e os representantes da Instituição que, com critérios próprios, eles foram adaptando nossas demandas as suas necessidades.



Não surge daqui uma deformação dos objetivos iniciais - sempre mais amplos - fora do fato de que num primeiro momento essa foi a sensação resultante. Os tempos de espera para a autorização, as entrevistas com cada um dos responsáveis, a explicação sobre as razões (sociais, acadêmicas e, também, pessoais) que nos levaram pedir uma autorização para entrevistar jovens que participam dos programas de INTERJ no INAU, constituem, todos eles, elementos que estavam configurando um processo de troca. O resultado deste processo cristaliza na autorização para levar a cabo a pesquisa. Não obstante esta autorização foi concedida com restrições, explícitas algumas delas, implícitas outras.

Entre as restrições explícitas, uma só fundamentalmente, foi a um de não usar material audiovisual. Isto é, concretamente, não filmar nenhum dos jovens. Obedeceu isto o conflito iniciado com posterioridade a difusão do filme "Aparte"<sup>3</sup>, que determinou que a Instituição julgara inconveniente a possibilidade a permitir a difusão de material de conteúdo gráfico. Não obstante, como na autorização a restrição mencionada especificamente era relativa ao uso de material audiovisual, embora na realidade o que foi buscado era limitar a gravação de imagens, a referência para "o auditivo" contida na palavra fez com que alguns diretores de programa, com justiça, interpretaram que as entrevistas não pudessem ser registradas, impedindo a gravação.

Deste modo, em dois dos cinco programas, não foi possível gravar as entrevistas. Embora com diferenças profundas nas características, orientações e objetivos, destes dois programas, na realidade, foram os dois de privação total de liberdade. Por outro lado, um segundo obstáculo ou, para ser mais exatos, característica do contexto da pesquisa, refere às possibilidades de tempo e espaço com que contamos para fazer o trabalho.

---

<sup>3</sup> Longa-metragem uruguaio dirigida por Mario Handler editado no ano 2003, que mostrou cenas da vida diária dos jovens que vivem em condições de reclusão nos programas de reabilitação de INTERJ, INAU. Este filme, embora autorizado inicialmente por parte do INAU, deu lugar mais tarde a um debate controvertido ao mostrar os abusos e violações aos direitos humanos sofridos pelos jovens da instituição.

Feitas estas referências ao contexto do trabalho, para mostrar os resultados optamos por seguir uma fiel ao contexto de descoberta e trabalho de campo que supôs nossa tarefa. Depois de avaliar possibilidades diferentes para a construção dos dados, se definiu uma estratégia que deu conta do trabalho de campo para, depois, mostrar os resultados com independência dos jovens e instituições em que trabalhamos, e com referência já às categorias analíticas fundamentais.

Especificamente, quando dizemos que a explicitação dos resultados mostrou o contexto de descoberta, o que se procurou foi apresentar a realidade tal como ela foi descoberta no trabalho. Isto é, não nos encontramos com crimes, com infratores ou fatos de violência. Encontramos com pessoas concretas, jovens que contatamos por uma instituição o INTERJ do INAU, que foram entrevistados num local específico, o Programa de INTERJ do qual eles participam. Embora o objetivo final do trabalho é o estudo destas entrevistas para entender, numa perspectiva sociológica, o fenômeno da violência e a juventude no Uruguai, entendemos isto enquanto o resultado de um processo de abstração posterior. Este processo de abstração pode ser levado a cabo com certa independência das pessoas e os casos concretos. Mas, no entendimento de que a Sociologia é uma disciplina situada, que eles são os atores que levam a cabo atos concretos e que nossa pesquisa é de caráter qualitativo, achamos fundamento para dar relevância maior à apresentação de cada um dos jovens, mostrando sua história, suas características pessoais, que aprofundam na abordagem da realidade de vida e dos fatos que levaram a um processo judicial e a inclusão no programa.

Com esta intenção, a efeitos de introduzir o problema da violência, decidiu se abrir passo à apresentação de cada um dos jovens mas com algum critério de classificação na seqüência que pudesse configurar o problema de interesse. Neste sentido, embora a seleção dos programas não era aleatória mais guiada, em função de nosso interesse, pelos representantes da instituição. Isto é, não pudemos pensar em possíveis trajetórias representativas de um tipo de violência (violências expressivas ou violências instrumentais, por exemplo) ou estruturadas de antemão por nós. Na realidade, o que aconteceu é que nós nos contatamos com os jovens que, ao entender do responsável, era possível entrevistar. Esta seleção opera sobre uma anterior, relativa ao processo judicial e as trajetórias habituais que os jovens

continuam ao interior do INTERJ no INAU. Isto é, a entrada para ZABALA e a derivação para os programas diferentes em função da resolução do juiz e das aproximações dos técnicos do programa.

Deste modo, as jovens são derivados que fizeram crimes violentos contra a propriedade ao COLÓN na maioria dos casos e aqueles que fizeram violências contra outro, de corte expressivo, para o programa MERCEDES. A mesma coisa com os homens: os que realizaram crimes contra outro (lesões, abuso sexual, maltrato) que não se vinculam à agressão à propriedade são derivados desde o princípio ao programa MERCEDES. Por outro lado, os que fizeram crimes graves (lesão, agressão ou homicídio) em infrações unidas ao ataque contra a propriedade (furtos, roubos, arrombamentos) são derivados, dependendo da gravidade do caso, para programas de privação de liberdade ou com medidas de sócio-comunitárias. Aos programas de liberdade assistida (SALIENDO) ou SORIANO (com medidas de tipo sócio-comunitárias e estrutura de uma casa, não de prisão) são derivados os jovens que levaram a cabo violências de gravidade menor ou que estão numa fase avançada no processo de reabilitação.

Deste modo, em cada programa existia certo perfil de jovens, mesmo sem existir homogeneidade total nos casos e características. No começo, foi pensado apresentar os jovens e as características pessoais na mesma ordem em que os entrevistamos. Não obstante, num segundo momento, achamos mais apropriado levar a cabo um segundo tipo de ordenamento, unido a uma categorização prévia do tipo de crime pelo qual os jovens foram processados.

### **2.5.1 Os programas de reabilitação do INTERJ/INAU**

No que refere à seleção da amostra, foram escolhidos ao começar um grupo de seis programas diferentes, nos que se entrevistaram os responsáveis e funcionários a efeitos de conhecer a realidade do programa, sua organização e seus objetivos de trabalho. Não usamos os nomes reais dos programas, mas pseudônimos, selecionados com base em nomes de ruas da cidade de Montevideu. Foram entrevistados jovens em todos os programas com exceção do programa ZABALA

desde que o mesmo é o programa de entrada a INTERJ no qual os jovens estão esperando o resultado do processo judicial e estão numa situação de vulnerabilidade pessoal extrema.

Trabalhou-se com jovens de cinco programas diferentes para conhecer a experiência em diversas fases do processo. Como é mostrado logo, dois dos programas são de reclusão total (COLÓN e Minas), um de reclusão com saídas permitidas (SORIANO) e dois são de liberdade assistida (SALIENDO e MERCEDES). Em troca, os dois programas de liberdade assistida diferem desde que o programa MERCEDES é centrado na atenção aos problemas de violência doméstica, ao contrário de SALIENDO que toma conta de jovens que fizeram crimes unidos principalmente ao dano à propriedade (roubos, furtos e rapinas). Dada a sucessão interna de INTERJ, os programas de privação de liberdade têm jovens que realizaram diversos tipos de crime, já que a privação de liberdade opera fundamentalmente quando aconteceu um forte dano pessoal, além do tipo de crime. O Programa SORIANO é um programa de saída, para jovens que estão concluindo o processo de reabilitação e que normalmente estavam em condições de privação de liberdade, depois de ter completado o ciclo de reabilitação. Nos programas de liberdade assistida achamos tanto a jovens que estão culminando um processo (como no caso do programa SALIENDO), como jovens que, pela leveza dos atos feito ou seu caráter específico - violência doméstica especialmente para o caso de MERCEDES - estão em liberdade assistida. Nas entrevistas levadas a cabo para responsáveis se deu conta das razões e objetivos da pesquisa. Era a partir deste primeiro contato que o responsável do programa identificava e entraram em comunicação com os jovens, em sua opinião, era possível entrevistar.

Em soma, o INTERJ possui programas diferentes de atenção aos jovens que dependem dos crimes feitos e do perfil dos jovens são derivados por via judicial. Normalmente, cada programa trabalha num centro ou local próprio. Para nossa pesquisa, selecionamos os seis centros já mencionados e cujas características se apresentam logo.

1- ZABALA: é um centro de atenção primária e seleção no qual foi realizada uma entrevista à diretora da instituição. Desde que este é o primeiro lugar de chegada dos jovens, os mesmo estão em situação de vulnerabilidade e é muito difícil trabalhar com eles.

2- COLÓN: é um centro de mulheres com medidas de privação de liberdade. Das nove jovens entrevistadas, seis foram processadas por rapinas, dois por homicídio (num caso de arrombamento a primeira e de roubo a outra) e uma por tráfico de narcóticos.

3- MINAS: também é um centro penal com privação de liberdade e os internados são jovens que cometeram crimes sérios. Localizado no acampamento S., próximo a SUARES, implementa uma experiência gosta de colônia agrícola que diferencia isto claramente dos outros centros desta área. Eles eram as características das políticas de administração esses que permitiram o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa de caráter, enquanto entrevistando três jovens. Dois deles foram processados antes de homicídio e um para presa com lesões sérias.

4- SORIANO: é um centro de saída para juventudes que estão avançado no processo de reabilitação e que eles já passaram por outros centros. São permitidas saídas e contatos externos e existem normas mais flexíveis de coexistência. É ligado a um programa de recuperação laboral. Os jovens entrevistados foram cinco, um por homicídio e estupro, outro por homicídio no contexto de uma rapina e três por rapina, especialmente agravadas dois delas.

5- PARTINDO: é um centro de liberdade assistida no que os jovens convergem para ter entrevistas com os pedagogos periodicamente. Também é unido a um programa de trabalho e é um centro para jovens que estão avançados no processo de reabilitação e normalmente tendo circulado previamente por outros programas. Dos jovens foram entrevistados, ambos processados por rapina.

6- MERCEDES: é um serviço realizado para INAU por uma ONG especializada na atenção de casos de violência doméstica e pessoal. Na realidade, também age

nos casos de jovens que, tendo feito crimes não tipificados de violência doméstica, são derivados ali por se considerar que suas características pessoais e a gravidade do crime não justificam a privação de liberdade. Foram entrevistadas duas mulheres (ambas processados por lesões sérias) e três homens (um processado por homicídio e dois por estupro).

### 2.5.2 Os jovens entrevistados.

A seguir, apresentamos um esquema sistematizando dos jovens entrevistados em função do programa e do tipo de crime pelo qual foram processados.

**Quadro N° 16**  
**Jovens entrevistados**

	CENTRO	SEXO	IDAD	CRIME
			E	
1	MERCEDES	F	14	Lesões
2	MERCEDES	M	14	Estupro
3	SORIANO	M	15	Estupro / homicidio
4	COLÓN	F	15	Rapina
5	COLÓN	F	16	Rapina / Homicídio (autor em comum)
6	SORIANO	M	16	Rapina / homicidio
7	COLÓN	F	16	Rapina
8	COLÓN	F	16	Copamiento / homicidio
9	MERCEDES	F	16	Lesões
10	MERCEDES	M	16	homicidio
11	MINAS	M	16	homicidio
12	SORIANO	M	16	Rapina
13	COLÓN	F	16	Rapina
14	MERCEDES	M	17	Estupro
15	MINAS	M	17	Rapina / homicidio
16	COLÓN	F	17	Rapina
17	PARTINDO	M	17	Rapina
18	COLÓN	F	17	Tráfico de drogas
19	MINAS	M	17	Rapina
20	COLÓN	F	17	Rapina
21	PARTINDO	M	18	Rapina
22	COLÓN	F	19	Rapina
23	SORIANO	M	19	Rapina / homicidio
24	SORIANO	M	19	Rapina

Dos 25 jovens entrevistados, 14 eram os homens e 11 mulheres. Dos homens, cinco foram processados por homicídio, sete por rapinas e dois por abuso sexual.

Das mulheres, dois foram processadas por homicídio, seis para rapina, um por tráfico de narcóticos e dois por lesões sérias.

**Quadro N° 17**  
**Distribuição de jovens entrevistados**  
**Por sexo e crime pelos quais foram processados**

	Homens	Mulheres
Homicídio	5	2
Rapina/ roubo	7	6
Abuso sexual	2	-
Lesões graves	-	2
Tráfico de narcóticos	-	1
<b>Total</b>	<b>14</b>	<b>11</b>

Na tabela a distribuição dos jovens é mostrada em função do sexo e do crime pelo foram processados. Parte da importância das trajetórias consiste em se aproximar às histórias da vida dos jovens para levar a cabo uma construção de nosso objeto redefinida em função de aproximações sociológicas. Embora uma relação existe entre o tipo de crime pelo qual o jovem é processado judicialmente e a história de vida, esta tipologia que responde a critérios do sistema judicial deve ser revisada a luz das trajetórias de vida. Isto nos leva a quebrar uma das dicotomias principais do processo judicial que é a distinção entre ter feito um homicídio ou não. Nesta distinção, perde-se a própria história de vida do jovem e trajetórias diferentes se homogeneizam. Por exemplo, seguindo a tipologia, dos cinco homicídios levados a cabo por homens, três foram feitos no contexto de atividades criminais, um rivalidades no bairro e outro é posterior a um abuso sexual. Dos dois homicídios levados a cabo por mulheres, um aconteceu num arrombamento e o outro no contexto de um roubo com outro jovem em atividades unidas à prostituição.

Em definitiva, é necessário uma releitura de todos os casos para entender as trajetórias sociais criminais ou unidas à violência interpessoal que estabelece pontos de contato muitas vezes diferentes desses de que nós partimos inicialmente. Na realidade, é que o crime pelo qual é feita a acusação diz pouco a respeito do tipo de violências que os jovens protagonizam ou do qual são as vítimas.

### 2.5.3 Estratégia de análise.

Como tratar as entrevistas, peça fundamental do método qualitativo em sociologia? Esta é a pergunta principal do trabalho de Dumazière e Dubar (1997). Afastando-se de alguma posturas<sup>4</sup>, eles definem a importância de entender a palavra no primeiro lugar. O autores estabelecem que o significado é compreendido (se entende) desde que a pessoa conhece bem o idioma de quem fala e nós podemos agarrar a "coerência textual" de suas frases. Neste sentido, o idioma é considerado não como um veículo de representações ou apoio simples da ação, mas como um processo para o qual o real é constituído como âmbito na unidade e pluralidade de sua atividade significativa: e na língua que o social toma forma e é pela língua que os sujeitos humanos são socializados e se apropriam das suas formas (Dumazière, Dubar, 1997) .

O trabalho qualitativo supõe, então, um procedimento de tipo indutivo. Isto é, o fato que método todo indutivo não pode pressupor uma teoria que mais tarde seria verificada, mas que os dados constituem o ponto de partida, o matéria prima da teoria. Não obstante, rejeitar uma teoria preconcebida não significa abandonar uma perspectiva geral sociológica, um campo de problemas, um grupo de perguntas e de respostas possíveis e abertas. Neste marco, os processos de produção de teoria supõem uma amostra teórica, um sistema contínuo de comparação das entrevistas e a saturação progressiva de categorias. Trata-se da operação de tradução, de transformação do idioma no qual o trabalho de teorização progressivo é formulado das palavras das pessoas, das categorias ordinárias, dos materiais brutos, até as palavras do sociólogo, as categorias conceituais, as teorias formais. (Dumazière, Dubar, 1997)

A análise da informação supôs duas fases grandes. No primeiro lugar, o **estabelecimento de tipologias**, em que se tentou identificar certa unidade nas

---

<sup>4</sup> A crítica se estabelece às posturas que se denominam como ilustrativa e restitutiva. A primeira dá prioridade às hipóteses da investigação sem prestar atenção às palavras, a segunda expõe os materiais sem os sujeitar à análise.



trajetórias biográficas dos jovens. Trata-se de mostrar a produção de um esboço comum de procura de significações nas vivências de violência nos jovens e a elaboração destes fatos em relação à construção da identidade social. Foram identificadas trajetórias de vida então baseadas nas características recorrentes das mesmas. Em segundo lugar, foram analisados alguns eixos transversais nos que foi possível identificar elementos de contexto que são semelhantes para todos os jovens entrevistados.

O segundo exemplo refere à análise das redes de pertencimento. Em primeira instância as redes de relações e inserção social mostrando a estrutura familiar, a trajetória educacional, a experiência de trabalho, o tempo livre e os gostos culturais. Mostraremos as principais dimensões referidas aos laços de gênero e de gerações - relação com os pares – assim como vínculos intergeracionais - vínculos com crianças, adultos e velhos. As redes de relações são centrais para entender o campo que estrutura a experiência da vida dos jovens, o *habitus*. Deveriam ser mostradas as redes de relações sociais para entender o que estruturas sociais e que redes de relações se unem à emergência de violências e trajetórias marcadas pelo crime ou a violência interpessoal.

Finalmente, abordaremos a dimensão da **experiência de vida nos programas**. A reinserção social e a incidência da ruptura da lógica da violência é colocada em perspectiva pela análise do significado que tem para os jovens a participação em programas de reabilitação. Existe de um lado uma proposta de trabalho que tem facetas diferentes. Também, existe um vivência de experiência que é construída no próprio centro, como suspensão da realidade e do exterior. Isto constitui um exemplo de socialização fundamental na qual são processados elementos fundamentais, a nível simbólico e material, da experiência da vida dos jovens.

#### 2.5.4 Dimensões de análise e construção teórica do objeto

##### 1) Análise de trajetórias de vida

###### *Construção de Tipologias*

- Entender a violência de um ponto de vista social
- Mostrar as violências diferentes vividas e protagonizadas por jovens
- Descrever e explicar como produzem e reproduzem cada uma das violências
- Analisar como os jovens dão conta da mesma (subjetivação)
- Mostrar como se produz e reproduz a violência nas praticas

*Categorías teóricas*

- Campo e habitus
- Trajetórias não lineares
- Construção de identidades
- Integração social e desafiliação

**2) Redes de pertencimento.**

*Análise da participação em instituições sociais diversas:*

- Mostrar a estrutura familiar dos jovens
- Descrever as trajetórias educacionais
- Mostrar o laço com o trabalho dos jovens e da família
- Mostrar os gostos culturais e o uso do tempo livre

*Categorias teóricas:*

- Rede de relações
- Integração social e desafiliação
- Construção de identidades

**3) Gênero e gerações:**

*Análise das relações de gênero e de gerações:*

- Mostrar as relações de gênero
- Mostrar os laços entre os integrantes da própria geração
- Mostrar os laços com as outras gerações: crianças, adultos e velhos
- Descrever como se insere e acontece a violência nas relações de gênero
- Descrever como se inserido e acontece a violência nas relações entre gerações

*Categorias teóricas:*

- Gerações

- Relações de gênero

#### **4) Reinserção social e laço reflexivo com as experiências de violência:**

*Análise do conceito de violência e de cambio:*

- Descrever os significados da violência para os jovens
- Mostrar as experiências de socialização ao interior do programa
- Mostrar o impacto das experiências de privação de liberdade
- Mostrar os processos reflexivos em relação a vivencia da violência
- Descrever os elementos que emergem na vontade de mudança da trajetória de vida

*Categorias teóricas:*

- Controle social
- Trajetórias não lineares
- Campo e habitus

---

**PARTE I**

**OS DILEMAS DO CONTROLE  
SOCIAL E DA JUVENTUDE**

---

### III. GERAÇÃO, CONFLITO E IDENTIDADES

#### 3.1 Desnaturalização do conceito de juventude.

Não podemos falar de juventude sem clarificar qual é a perspectiva sociológica da que partiremos aos efeitos de nossa pesquisa. É neste sentido que apresentaremos alguns conceitos que estão no centro da nossa construção e que constituem uma combinação de algumas vertentes centrais que são pertinentes aos efeitos de abordar o problema da juventude e da violência nas sociedades contemporâneas tanto pelo seu potencial explicativo como pela sua relevância aos efeitos da concepção teórica na que se inscreve este trabalho.

*Le réflexe professionnel du sociologue est de rappeler que les divisions entre les âges sont arbitraires. C'est le paradoxe de Pareto disant qu'on ne sait pas à quel âge commence la vieillesse, comme on ne sait pas où commence la richesse. En fait, la frontière entre jeunesse et vieillesse est dans toutes les sociétés un enjeu de lutte. Par exemple, j'ai lu il y a quelques années un article sur les rapports entre les jeunes et les notables, à Florence, au XVIème siècle, qui montrait que les vieux proposaient à la jeunesse une idéologie de la virilité, de la vertu, et de la violence, ce qui était une façon de se réserver la sagesse, c'est-à-dire le pouvoir. De même, Georges Duby montre bien comment, au Moyen Age, les limites de la jeunesse étaient l'objet de manipulations de la part des détenteurs du patrimoine qui devaient maintenir en état de jeunesse, c'est-à-dire d'irresponsabilité, les jeunes nobles pouvant prétendre à la succession. (Bourdieu, 1992, p. 37)*

Amarrada nas origens na Sociologia da Educação e na identificação dos jovens na condição de estudantes, a Sociologia da juventude tem se redefinido. Efetivamente, desde metade dos anos 50, na disciplina eram vários os estudos dedicados ao tópico dos jovens e sua inserção social, criando se uma acumulação sistemática no assunto. Podemos localizar a emergência da categoria como setor social pelo século de XVIII (Galland, 1996) num processo concomitante com o desenvolvimento da modernidade e das suas instituições. Especificamente, a

expansão do sistema educativo em amplos grupos da população que começou pelo meio do S. XIX e consolidou-se pelo século XX explica o nascimento dos "jovens" ao se manter unidos durante grande parte do dia grupos de crianças e adolescentes divididos em função de critérios etários (Camilleri, 1985). Isto gerou as bases para a formação de elementos culturais de identificação entre integrantes das gerações de jovens, elementos que se produziram e reproduziram basicamente pela unificação determinada pela instituição educativa.

Mas uma vez geradas as bases, os elementos culturais para a identificação entre integrantes das gerações mais jovens, os jovens se tornam uma questão de sociedade, um corpo no qual é necessário produzir efeitos: a necessidade aparece de se produzir jovens educados que termina na expansão, a longa duração de uma formação prolongada. Isto da, poderíamos dizer, num "alongamento" da adolescência e da juventude que é característico muito especialmente da modernidade posterior aos anos 60. Deste modo, o baby-boom não gera o ideal de juventude que estava presente no imaginário dos anos 60, mas a juventude como ideal de massas (Bell, 1977; Marcuse, 1985). A massificação da juventude, como toda "massificação" supõe a subjetivação, uma subjetivação como individuação com relação a um campo novo gerado por uma sociedade tecnológica e de comunicação (Foucault, 1994; Bourdieu, 1995). De lá que a juventude seja manipulável como imagem, isto é, como mediação para a própria tecnologia muito especialmente depois da Segunda Guerra Mundial (Bell, 1977). Retomaremos vários destes elementos no que refere à construção da identidade juvenil e à importância da presença da mídia, como também nos conceitos de Foucault sobre os relatos de verdade em termos de construção de uma ordem disciplinada.

Neste processo, as sociedades estavam reconhecendo a existência dos jovens como um grupo social particular, com certas características e funções específicas que deram inscrição a indivíduos diferenciados etariamente. Também, próximo a este processo de diferenciação social estabelecido em função de critérios etários e funcionais, também foram identificados os jovens com valores que, entendia se, eles possuíam em função deste pertencimento a uma geração, como a

autenticidade e a tendência para a mudança ou questionamento da ordem social. Deveria somar-se, ao término do S. XX, processos culturais unidos à difusão da mídia que não só gerara um código e uma estética propriamente juvenis, mas também definiram o “juvenil” e seus símbolos como referentes estéticos e valorativos das sociedades contemporâneas.

No pensamento sociológico, isto criou uma definição social que atribuiu valores à determinada categoria em função de critérios etários. Isto muito especialmente na abordagem estrutural funcionalista que, como diz Galland, se satisfaz com definir a juventude por meio dos papéis sociais - a juventude que assegura uma função de substituição social, por exemplo - que responde mais à pergunta filosófica do “por que existem jovens?” que para a pergunta sociológica de “como se organiza o desenvolvimento das idades” (Galland, 1996, p. 4).

A Sociologia da juventude foi quebrando a idéia que esta constitui uma categoria universal social e demarcada por critérios fisiológicos ou demográficos, mostrando também que existem jovens diferenciados por sua inserção desigual no tecido social (classe, família, educação, vivenda, trabalho). Estas diferenças nas trajetórias são explicadas de vez através de processos sociais - muitas vezes de exclusão – que operam em cada sociedade e que em geral conduzem a mostrar os jovens como um grupo socialmente mais vulnerável e desprotegido (Tavares dos Santos, 2002). Na realidade, é como fruto de processos socialmente construídos que são jovem em alguns países durante mais tempo e que em cada sociedade ou setor social alguns grupos que são considerados jovens eles o não são em outros (Margulis, 1998).

As contribuições do Bourdieu e seus seguidores foram de relevância ao indicar algumas críticas às visões predominantes no problema da juventude. Neste sentido, a primeira delas se une com a necessidade de desnaturalizar construções sociais baseadas em critérios demográficos, etários ou fisiológicos dos que forma parte a divisão entre faixas etárias. Estes conceitos excluem o fato de que a definição de uma geração também é unida à oposição a outras gerações e que o desempenho de certos papéis sociais também refere a certas concepções do que supõe “estar capacitado” desempenhar esses papéis. Como Lenoir mostra, o que

estrutura as relações entre as diversas gerações em cada sociedade vincula-se ao momento em que os mais jovens lutam os mais velhos a desistir das posições de poder para ocupar-las, pretexto este das lutas entre as gerações. Deste modo, a determinação da faixa etária implica a redefinição dos poderes ligados aos diversos momentos do ciclo de vida próprio de cada classe social (Bourdieu, 1992; Lenoir, 1998).

Nesta perspectiva o centro da definição está no conceito de conflito social entre gerações, sendo substituído deste modo um critério etário – por tanto demográfico - por um critério social: a luta pela apropriação das posições de poder. Também, a "unidade" aparente da juventude é interrogada por que temos jovens que pertencem a diversas classes sociais cujas experiências diferenciais explicam as características principais de cada grupo de jovens. Os conceitos de luta, oposição e classe - característicos da sociologia Bourdiana - ficam situados no centro de uma sociologia que deixa de ser da "juventude" para partir das "gerações." A própria inserção do conceito de geração é fundamental, porque remove essência ao conceito (uma juventude, um setor) e o coloca em relação ao grupo social. Isto é, com gerações precedentes e posteriores.

Também existe no estabelecimento das relações entre gerações um processo de violência simbólica que tende a impor e legitimar uma visão do mundo que garante a divisão de poderes entre jovens e velhos. A representação ideológica da divisão entre jovens e velhos concede aos mais jovens alguns benefícios em troca de uma grande quantidade de benefícios que são deixados aos mais velhos. Esta estrutura que também está nas relações entre os sexos, lembra que a divisão lógica entre jovens e velhos também é uma questão de poder e, mais especificamente, de distribuição de poderes. Deste modo, para Bourdieu, as classificações por idade tendem sempre a impor limites e produzir uma ordem que cada um deveria respeitar (Bourdieu, 1992).

Estas dimensões expressam grande parte do problema teórico dos escritos do Bourdieu que descansa essencialmente na mediação entre o agente social e a sociedade, as relações de interação e a questão do poder. A construção do conceito de campo faz parte da elaboração de uma teoria da prática. Seu objetivo é definir



as posições que os sujeitos ocupam no marco de certo sistema de relações sociais que os une, delimitados, de certa forma, por uma rede de relações. Concretamente, o campo está definido como o sistema de relações e de posições que os diversos agentes ocupam em função da distribuição dos capitais ou propriedades suscetíveis de produzir efeitos neste campo. No campo, tudo é relação e a lógica prevalecente e a do jogo (Bourdieu, Wacquant, 1995). Os diversos jogadores põem em jogo seus capitais, suas cartas, para poder acessar aos benefícios que o campo concede. Um acordo existe no sentido de que todos pensam que vale a pena para jogar o jogo (eles aceitam o enjau) para obter seus benefícios. Porém, não necessariamente existe uma consciência das regras que o determinam. É assim que o jogo tem mais realidade que os próprios jogadores, sendo reafirmado o postulado de não consciência. Os jogadores não se comportam livremente neste jogo, mas usam estratégias que permitem adaptar suas esperanças às disposições objetivas do campo. A esta noção estrutural corresponde a de habitus: *...falar de habitus é delinear que o individual e até mesmo o pessoal, o subjetivo, é social, é coletivo. O habitus é uma subjetividade socializada.* (Bourdieu, Wacquant, 1995, p. 87) Deste modo, o habitus está definido como uma série de predisposições duráveis que operam como uma matriz na percepção, avaliação e ação dos diferentes agentes.

As noções de habitus e de campo, embora tentem resolver a tensão existente entre a existência de uma estrutura interiorizada e a exteriorização de uma estrutura interiorizada, não estão presentes para estabelecer que a determinação da estrutura não dê lugar a câmbios. Existe uma dupla historicidade dos processos sociais que fazem à impossibilidade de determinar mecanicamente as ações (as predizer) e o habitus. De um lado, embora o habitus de um sujeito geralmente coincida com certo habitus de classe, o mesmo é elaborado pelas próprias experiências (sempre diversas) dos agentes ao longo de suas vidas, o que faz uma configuração sem igual do mesmo. A isto deveríamos agregar que existe um processo de historicidade das próprias estruturas que os agentes incorporam, uma história demarcada pelas lutas dos agentes que ocupam certas posições mais cujos resultados não são necessariamente esses que foram esperados pelos mesmos. Deste modo, nesta dupla historicidade, são configuradas as práticas dos agentes

em função de uma gênese que deveria ser cuidadosamente elaborada para sua compreensão.

Todos estes elementos são equivalentes à necessidade de entender as práticas dos integrantes das gerações mais jovens que definem a participação numa rede de relações e a construção de um habitus. A noção de dupla historicidade leva a prestar atenção às trajetórias de vida como expressão de uma experiência que deveria ser compreendida para explicitar o modo em que as práticas tanto são estruturadas como estruturam um presente concreto e um futuro que não é determinado de antemão, mas bastante é imprevisível.

É assim que as relações entre a idade e as determinantes biológicas são diluídas e, para definir as características dos jovens, o que na realidade deveria ser feito é definir as leis específicas de envelhecimento de cada campo. Para saber como as gerações estão definidas, deveriam ser conhecidas as leis específicas de operação do campo, os elementos que estão em jogo e em disputa, e as divisões que operam nesta luta. A idade deste modo definida por Bourdieu como de um dato biológico e socialmente manipulável. Conseqüentemente, é necessário analisar as diferenças existentes entre os diversos jovens existentes em cada sociedade, como também os critérios sociais - sempre mudando em função o que está em jogo em cada campo - pelos quais são ou não consideradas jovens certas pessoas (Bourdieu, 1992).

Não obstante, o reconhecimento de que não há uma juventude única e com pontos de vista semelhantes, não nega que existem algumas experiências que são comuns aos integrantes de certas gerações que pertencem a um mesmo campo ou classe social. Neste sentido, Bourdieu (1992) estabelece que vários dos conflitos que opõem algumas gerações a outras no interior do campo são unidos a processos sociais vividos pelos integrantes de uma geração e que muitas vezes os opõem aos anteriores, e isto muito especialmente quando eles supõem uma modificação nas regras do jogo para o acesso para certas posições. Por exemplo, um processo central refere ao fenômeno da inflação dos títulos no qual é necessário para acessar a uma mesma posição em certo campo uma quantidade maior de anos de

estudo e de títulos para as gerações mais novas<sup>1</sup>. Na realidade, as aspirações das gerações sucessivas, dos pais e das crianças, eles são constituídos em relação a estados diferente da estrutura da distribuição de bens e oportunidades de acessar ao mesmo. O que esteve como consequência disto, 20 anos atrás um privilégio extraordinário é banal hoje e muitos dos conflitos de gerações são conflitos entre sistemas de aspirações constituídos em momentos diferentes (Bourdieu, 1992).

A análise não se liberta aos orçamentos fundamentais que introduzem na sociologia de Bourdieu a questão do domínio e da violência simbólica. O conflito dos jovens envolve o orçamento fundamental que a sociedade é dividida em classes. O domínio que algumas classes exercitam em outro é, em Bourdieu, diverso: não só está baseado em um critério de divisão econômica e da luta de duas classes para a apropriação da avaliação (Ansart, 1992). Se toda a formação social é constituída por relações sociais de força e de sentido, estas relações sociais são desiguais e embora a aproximação mais estendida de desigualdade nas sociedades modernas é a econômica, outras aproximações que marcam estas relações existem. Exemplo deles é isto esses recorridos ao capital cultural, para o capital social e o capital simbólico. Sendo aquele dentro do sistema de relações de classe os agentes agem com um olho para a manutenção ou extensão das posições ou propriedades, o estudo dos conflitos é onipresente, enquanto constituindo uma dimensão permanente das práticas sociais.

Deste modo, a luta de classes não é determinada por um cenário privilegiado, mas nos espaços menos pensados do mundo social. Por exemplo, a luta de classes pode ser lida do princípio ao fim no estilo de vida das diferentes classes e grupos sociais, tal como Bourdieu mostra em "A distinção" (Bourdieu, 1999). Nos jovens, podemos ver como várias das referências nas oposições de classe, identificadas com gostos e consumos culturais, mostram o consumo como um

---

<sup>1</sup> Por outro lado, este fenômeno, da desvalorização pelo efeito simples da inflação, também o é da "qualidade social" do detentores do título: um título vale o que vale aqueles que o detêm, mas perde valor porque se torna acessível para pessoas sem valor social. De qualquer maneira, as aspirações que estavam objetivamente inscritas no sistema tal como o estavam no estágio prévio são desapontadas. A decalagem entre as aspirações que o sistema escolar favorece e as chances que garantira realmente estão na base da decepção e da negação coletiva que se opõem à adesão coletiva para o sistema (Bourdieu, 2000).

elemento central na inscrição social. Também, a diferenciação de estilos e modas constitui um dos elementos centrais do jogo das diferenciações.

A segunda dimensão, para Bourdieu, também capital nos processos sociais de domínio, é a da violência simbólica em tanto que imposição de um arbitrário cultural que estrutura nossos pensamentos e define nossas estruturas cognitivas. Acontece fundamentalmente no sistema educativo, âmbito do processo de seleção e exclusão dos que não adquirem, no processo de socialização, os códigos do arbitrário cultural, chave da legitimação do poder (simbólico) das classes dominantes. A questão da língua continua sendo o exemplo mais esclarecedor: as crianças que vêm das classes burguesas possuem uma forma de expressão acorde à requerida na escola na qual expressões rudes não são usadas, existe uma presença maior do língua abstrata e uma tendência a amolecer a violência da fala. As crianças que, por vir de classes desfavorecidas, não usam uma língua semelhante, são excluídas do sistema (Bourdieu, 1983). Este mapa conceitual se associa a uma concepção na qual diversas formas de violência coexistem umas com outras, unidas tanto à violência física como à violência simbólica. A violência pode ser usada de modos diferentes, sendo a tarefa do sociólogo desvendar a que modalidades de dominação e conflito se associa.

### **3.2 A Sociologia da juventude no Uruguai**

Para determinar o modo pelo qual a categoria "juventude" é constituída em problema sociológico analisaremos de um modo comparativo as diversas definições de juventude achadas no marco de uma revisão da produção sociológica uruguaia. Nos primeiros anos da disciplina (metade dos anos 50), não aparecem elementos relativos a uma discussão sociológica ou a uma problematização das características que fazem com certos setores sociais sejam considerados jovens. Por isso, a delimitação é etária, fisiológica ou demográfica, dependendo dos diversos trabalhos (Barbagelata, 1955; Solari, 1959). Por outro lado, no período pré-ditatorial, a emergência dos jovens como atores sociais e o nível de conflitividade política alcançado se traduzem na emergência de uma definição da categoria social feita em oposição contraditória às outras gerações. Aqui, os jovens ficam situados como um setor com uma experiência social

determinada pela inscrição numa geração que lhes faz portadores de uma visão do mundo que os opõe as gerações prévias. Esta visão do mundo é postulada como a única que captura e expressa a crise social do momento, tal como aparece nos estudos de Ares Pons (1968), com elementos que são compartilhados pelos jovens de outros países, o que confere tanto certo caráter universal como elementos e características próprios do Uruguai, como a "barra", lócus específico de identidade.

Nos anos da ditadura (1973-1985), a definição retoma elementos próprios de uma sociologia estrutural funcionalista. Os jovens, neste momento, estão definidos como o grupo social em fase de inserção e socialização (internalização de normas e valores) cujo processo de integração social é afetado pelas disfuncionalidades da estrutura que se remete à estagnação social e a crise do processo de mobilidade ascendente que existiu no Uruguai, problemas expressados basicamente no problema do trabalho ou, basicamente, da falta de trabalho, além dos problemas de qualificação (Rodríguez, 1978).

No período da restauração democrática, a definição da condição juvenil tem como eixo o conceito de Moratória em tanto espaço de transição temporal que a sociedade brinda a certo setor social, espaço localizado entre a infância e a idade madura e cujo fim está pautado pela conformação de uma família, a consolidação de um emprego e a finalização dos estudos (Rama, 1989). Desde então nos diversos setores sociais o acesso para o emprego, a consolidação de uma família e a realização dos estudos não estão determinados da mesma maneira e este processo de moratória é mais o menos prolongado em cada grupo social no interior da mesma sociedade. Por isso a juventude é uma construção social (não demográfica nem psicológica) que é mais ou menos prolongada no tempo. Esta definição retoma elementos da definição de corte estrutural funcionalista, em tanto que a entrada para a idade madura se define pelo desempenho de certos papéis cujo acesso depende das possibilidades que oferece certa estrutura social o que, no caso de Uruguai, tende à geração de desigualdades e exclusões.

Porém, estas conceitualizações excluem o fato que a definição de uma geração também se relaciona com a oposição a outras gerações e que a ação de certos

papeis também refere a certas concepções do mundo e certas visões do que supõe "esta preparado" para levá-la a cabo certas tarefas. Neste sentido, como vimos com Lenoir (1998), o que estrutura as relações entre as diversas gerações em cada sociedade é unido ao momento em que os mais jovens obrigam aos mais velhos para se retirar das posições de poder para ocupá-las, pretexto este das lutas entre as gerações. Deste modo, a determinação da faixa etária insinua a redefinição dos poderes vinculados aos diversos momentos do ciclo de vida particular de cada classe social. Neste contexto, entendemos que as definições de corte estrutural funcionalista, embora permitam mostrar como certos processos estruturais geram déficits ou capacidades nas possibilidades dos setores jovens de acessar a certas posições, escondem os processos contraditórios que também estão por detrás da concessão de posições e do desempenho de papeis no que refere aos processos sociais de legitimação dos mesmos. Estes processos referem à existência de conflitos entre grupos sociais e aos processos de conformação de certas visões do mundo.

Concernente aos processos e conflitos sociais que aparecem na categoria, observamos que, nas origens da disciplina, os conflitos de classe e diferenciação socioeconômica da estrutura social são reconhecidos pelos autores como um eixo de diferenciação forte entre os jovens. Deve-se isto, entendemos, a que este constitui um dos eixos fundantes da sociologia o que se expressa fundamentalmente nos trabalhos de Solari (1959, 1965, 1985) e Rama (1989), entre outros. Porém (Rama, 1989), este eixo sempre é usado para mostrar as diferenças entre os jovens e não para mostrar como em certas classes ou grupos sociais as relações entre gerações são diferentes, explicando isto o processo pelo qual a Juventude é um problema das "classes médias e setores adjacentes" (Arado Pons, 1968) ou por que o processo de moratória não é homogêneo em todos os setores sociais (Rama, 1989)

Não obstante, a univocidade da categoria quebra quando a diferenciação é introduzida por sexo. Estes últimos aparecem ainda muito baseados numa diferenciação através dos sexos mais que focalizados numa teoria de gênero, mostrando só as vivências diferenciais entre os jovens depois de 1985 no trabalho de Rama (1989), obedecendo isto também a evolução da questão de gênero na

Sociologia Nacional. A mesma é introduzida como aproximação praticamente "fisiológica" de diferenciação entre os jovens, estando em falta uma verdadeira sociologia de gênero que procurara entender as relações existentes entre os homens e mulheres jovens e não só, como acontece nos casos mencionados, a experiência social das mulheres jovens de setores de exclusão, discussão esta que remete principalmente ao problema da pobreza (condições de "reprodução biológica da sociedade") da família (CLAEH-UNICEF, 1989).

Nos anos noventa muito particularmente surgirá um grupo de estudos sobre pobreza que dá um novo olhar ao papel da mulher. Será aumentada a importância da figura da mãe e seus antecedentes educativos de trabalho na determinação das realizações sociais das crianças dos diferentes estratos socioeconômicos. Isto é observado na produção de Filgueira (1996) e, a nível estatístico e operativo, é desenvolvido nos estudos de CEPAL pelos trabalhos de Rama (ANEP-CEPAL, 1992) e de Katzman (1999). Nestes trabalhos, as características socioeconômicas da mãe são identificadas como variável explicativa das realizações sociais das crianças, num papel –praticamente- de culpabilização das mesmas em relação aos problemas de reprodução da pobreza no Uruguai. Isto se observa no fato de serem deixados a um lado outro grupo de variáveis mais complexas que incluem a figura masculina ou paterna.

Finalmente, comparado com o que acontece em outras sociedades, não existem referências aos conflitos raciais ou religiosos, de grande incidência em outros contextos. No que refere ao modo em que este "objeto sociológico", - a juventude - foi construído por parte dos sociólogos uruguaios, entendemos que o mesmo reflete o que é a tradição sociológica do país, pautada por dois elementos. Como Errandonea (2003) estabelece, no primeiro lugar a sociologia uruguaia procurou, nas suas origens, entender as raízes da crise do padrão social que triunfou a começos de século e que, depois dos anos 50 quebrou sem que fosse proposto um modelo alternativo que tirara o país da estagnação social que começou nos anos 60. Para Errandonea o nascimento da disciplina une-se à necessidade de entender "a crise social", sendo contemporânea a emergência da mesma e os começos fundacionais da disciplina. Isto constitui, de alguma maneira, a dimensão política debaixo de qual é necessário entender este processo de construção. E neste marco

estavam sendo constituídos os jovens como setor social como grupo que, num país envelhecido, estava sendo modelado à luz dos diversos processos sociais de emigração, desemprego e exclusão que o padrão social gerou. Porém, a construção deste problema não é, por parte dos sociólogos, só produto de uma análise objetiva da realidade, mas também de uma vontade política, no sentido de Bénathouil (1999), de mostrar a crise que sofreu o país no esgotamento de um modelo de triunfante e até hoje presente na memória coletiva.

E esta dimensão política é conjugada com uma tradição analítica que, em suas diversas formas, ficava sempre situada numa análise de corte estrutural, apontando à objetivação dos processos sociais globais que geram dinâmicas estruturais. Relativo ao tipo de dados em que basearam suas conclusões os autores analisados, a maioria dos trabalhos com referências empíricas usou dados estatísticos foram eles de corte primário ou secundário. Isto se reflete também na falta de estudos que abordaram os processos interpretativos e compreensivos dos jovens. Nada mais distante, então, dos estudos característicos da tradição pragmática em Sociologia que só penetrará no país pela década dos 90.

Deste modo podemos estabelecer que, de um ponto de vista teórico, achamos elementos que permitem dizer que os jovens passaram de ser um segmento social a ser uma categoria sociológica em tanto que sua definição reconhece elementos relativos ao modo em que se estruturam socialmente as relações entre uma geração e outra e, especificamente, aos processos sociais que definem que determinados setores sociais sejam considerados como jovens. Porém, são poucos os elementos que abordam estes processos como processos relacionais entre algumas gerações e outras, centrando-se basicamente nos efeitos que o contexto ("a estrutura"), tem sobre as possibilidades dos jovens de se integrar socialmente.

### **3.3 Identidades juvenis, identidades em contexto.**

Falar de trajetórias supõe também fazer uma referência ao problema da construção de identidades. Defendendo a idéia de que elas expressam os processos sociais que toda a sociedade vive, entendemos que sua análise nos força a uma dupla



articulação: em primeiro lugar, dos fenômenos culturais que operam na atualidade, marcados fundamentalmente pela incidência da mídia que levou aos processos de mediatização da cultura ou do que o Willis define como "Cultura comum"; em segunda instância, fazendo referência à importância da análise das trajetórias sociais como chave desde a qual podemos entender e compreender os conflitos e as realidades sociais que vivem os jovens e seus contextos de subjetivação.

Neste marco, procura-se retomar uma das preocupações fundamentais da sociologia: mostrar a persistência de referências que explicam o modo dentro do qual se expressam os conflitos e realidades sociais na construção de identidades. A incidência de referências de cultura global que são apropriadas em cenários concretos não nos desculpa da compreensão dos contextos em que se inserem, das recepções a que dão lugar e das resistências que eles expressam. Neste sentido, não há identidade que não dê conta de alguma relação social vivida em contexto local e, se é possível identificar as que são denominadas como Tribos Urbanas, estas nunca podem ser entendidas como expressão de identidades sociais construídas sem relação umas com outras, ou fora dos contextos e conflitos que marcam as trajetórias de vida dos jovens que se identificam com elas. Deste modo, olhando à complexidade dos elementos que deveriam ser levados em conta para se aproximar a estes fenômenos, pretendemos esboçar alguns elementos teóricos que achamos centrais. Assim, não podemos deixar de estabelecer que todos os contextos são locais para o "aparato de produção" mediático que os simula a través de uma montagem, enquanto este supõe para si mesmo a universalidade de um critério de seleção. Especificamente, trata-se principalmente de uma luta (na montagem) entre universalidades e especificidades que é resolvida tecnologicamente, isto é, pelo critério da mediação possível dos receptores (os sujeitos, os jovens) o que em troca o "debilita", porque sempre aparece situado num interpretante (Vattimo, Fiske, 1999).

O desenvolvimento da modernidade recente, tanto no Uruguai como em diversos países, é tanto marcado pelo avanço e desenvolvimento dos meios e técnicas de

comunicação que explica a penetração de imagens culturais globais, como pela consolidação de um modelo social que já não consegue que um conjunto importante da população acesse aos seus benefícios existentes na esfera social, política e econômica. Os efeitos deste modelo são analiticamente indissociáveis dos efeitos que a globalização tem no tecido social e cultural, com características semelhantes em diversas sociedades. Isto traz grandes interrogantes à respeito da relação existente entre cultura e sociedade e dos processos de homogeneização e pluralidade cultural.

Operam processos de diferenciação importantes que conduzem ao aumento da segmentação, sendo a cultura, na esfera material e simbólica, uma das vias principais daquela diferenciação e uma das variáveis mais relevantes na hora de construir identidades coletivas neste novo contexto social. *Nos jovens, isto assume uma relevância particular: é basicamente pela dimensão simbólica da cultura que o referido processo de diferenciação e segmentação é observado com mais clareza.* Neste ponto, a questão dos gostos culturais - objetivada na eleição de estilos e modas - adquire importância fundamental. Em nosso país, os problemas de juventude e integração social foram abordados fundamentalmente numa dimensão quantitativa, utilizando dados relativos à participação no emprego, aos rendimentos educacionais ou a integração familiar. Não obstante, é indispensável mostrar a dimensão cultural a efeitos de entender estes fenômenos do ponto de vista dos atores e da construção das subjetividades.

Os estudos nacionais dos anos noventa sobre juventude e cultura centraram-se na análise dos movimentos juvenis, baseados na procura de atores sociais nos jovens. Isto se expressou no nível dos movimentos culturais (Argañaraz, 1996; Zibechi 1997) ou do movimento de estudantes na mobilização contra a Reforma Educativa dos anos noventa, movimentos vistos como continuidade na sua identidade simbólica com os movimentos de estudantes do período pré-ditatorial (Graña, 1997). Não obstante, a entrada no século XXI não só será marcada por uma modificação dentro dos gostos e das manifestações culturais dos jovens que canalizam outras tendências, mas também nos aspectos analíticos: a perspectiva

das Tribos Urbanas (Filardo, 2002) e a análise das expressões culturais da pobreza e da marginalidade traduzidas no futebol, as batidas de tambor e as drogas (Braselli, Cardona, Perez, 2002) são introduzidas.

Deste modo, a diversidade social toma cor local e os diferentes grupos de jovens são vistos e observados desde as características das manifestações culturais que protagonizam. Nelas podem ser encontradas tendências que vão da apropriação de velhas práticas culturais tradicionais (os tambores e o teatro popular), a continuação das tendências começada nos setenta com o Rock e o Punk pelo Hardcore Punk, até a apropriação de movimentos característicos do fim de século como o Hip-Hop, a música eletrônica ou os skaters (Filardo, 2002).

Neste processo é importante mostrar que ao olhar de corte estrutural que nos anos 80, durante a transição democrática, começou a focalizar a emergência de uma sociedade fragmentada e desigual cujos jovens são sujeitados a processos de exclusão de oportunidades e deterioração material de condições de vida, corresponde um olhar que nos anos 90 situa-se ao nível cultural, abandona a procura de um ator transformador social e crítico do "sistema" e mostra a produção cultural de jovens diferencialmente inseridos na estrutura social uruguaia como expressão de distâncias socialmente definidas.

Entendemos que é necessário avançar numa análise que supera a naturalização de diferenças objetivadas socialmente no domínio de espaços e territórios urbanos ocupados por tribos que possuem certos estilos e consumos, isto é, expressões locais culturais que se apropriam de símbolos que circulam pela mídia a nível global. Entendemos que estas construções de identidades não só deveriam se associar a contextos estranhos de vida, mas também aos conflitos sociais em que são inseridos esses jovens que vivem nestes "territórios". Se as Tribos Urbanas parecem constituir um modo difundido (global) de construção de identidade juvenil, conseqüentemente elas não deixam de expressar oposições sociais entre os próprios jovens e dos jovens com a sociedade. Isto lembrando sempre que, de acordo com nossa definição, há jovens que não querem ser jovens, desde que as

regras de envelhecimento são determinadas pelo campo pensado agora como campo de envelhecimento de uma geração que determina modos de ser jovem (retrógrado ou transgressor). Deste modo, é importante conhecer os processos que explicam a apropriação local particular de símbolos globais.

Neste processo de construção social de culturas e identidades juvenis, constitui um elemento central a importância crescente do papel jogado pela mídia nos processos de conformação e recreação cultural (Ferré, 1995; Perez Tornero, 1998; Tedesco, 1995.) Isto faz com que na atualidade não possa falar-se deste processo - nem abordar essas identidades - sem fazer referência à importância e ao papel que desempenha nele a mídia, papel que é moldado pelo que Perez Tornero (1998) denomina como "mediatização da cultura." Neste contexto, a recreação de estilos e modas foi assinalada como um eixo central do qual os consumos culturais são um indicador (Costa, Perez Tornero, Tropea, 1997; Zaluar, 1996). A mídia foi constituída deste modo em fator central do processo de conformação de identidades juvenis, em parte pelo incentivo para o uso e consumo de certos bens simbólicos.

Um parêntese deve necessariamente se abrir, nesta discussão, para dar lugar aos aportes de García Canclini relativos à relação existente entre cultura e sociedade e aos processos de homogeneização e pluralidade cultural. García Canclini (1993) estabelece que até meados do século XX os estudos e polêmicas sobre homogeneização e pluralidade cultural referiram ao caráter multiétnico e as desigualdades regionais das sociedades latino americanas. Porém, a situação atual é caracterizada por uma crise geral dos modelos de modernização, do enfraquecimento da mesma idéia de nação e a fadiga das vanguardas junto com a dissipação das alternativas populares.

Na América Latina os estudos mostram estratégias convencionais, oblíquas, com as que os grupos subordinados procuram integrar-se à modernidade e tirar proveito dela. Como esboça García Canclini (1993), é conhecido que formas severas de exploração persistem e por isso as conformações inter-culturais e inter-étnicas adotam freqüentemente o aspecto de oposição simples. Porém, afirma que

um olhar mais metucioso nas interações diárias das maiorias revela que os países latino americanos são sociedades híbridas onde se cruzam o tempo inteiro formas múltiplas, não necessariamente antagônicas, de disputar o sentido social. A estes efeitos, é necessário diferenciar, de acordo com o autor, três grandes circuitos de desenvolvimento cultural: a) a cultura *histórico-territorial* como grupo de conhecimento, hábitos e experiências organizadas no percurso de várias épocas com relação a territórios étnicos, regionais e nacionais e que se manifesta principalmente no patrimônio histórico, nas artes plásticas e na cultura tradicional popular; b) os circuitos de *comunicação de massas* dedicados aos grandes espetáculos de entretenimento (radio, cinema, televisão, vídeo); c) as *redes seletivas de informação e comunicação* destinadas a esses que tomam decisões (comunicação por satélite, fax, telefones celulares e computadores).

Deste modo, da análise diferencial parece razoável predizer que as mudanças que geram a globalização e a integração transnacional não serão as mesmas em cada um dos três subsistemas descritos. Muito pelo contrário:

*La segmentación principal que hoy divide las prácticas culturales no es tanto la de lo nacional y lo extranjero sino la que separa a los grupos de mayor nivel económico y educativo que toman las decisiones, de las masas a las que se ofrece sólo la recreación chatarra, pasatista, también programada transnacionalmente. Se trata de desconstruir en los estudios culturales esta escisión, hacer visibles sus efectos antiparticipativos y antidemocráticos respecto de los intereses públicos y colectivos. Y, por supuesto, imaginar políticas culturales, desde el Estado y desde la sociedad civil, que rompan esta segregación entre informados y entretenidos. (García Canclini, 1993, p. 89)*

A isto, somamos dois elementos que achamos fundamentais. No primeiro lugar que a construção de identidades nunca deveria deslindar-se da idéia que estas são o fruto de e estão em relação com as trajetórias sociais que deveriam ser levadas em conta para sua compreensão. Em segunda instância que estas identidades não

são a expressão mecânica de condições materiais de existência e que constituem formas de resistência.

*Cultura juvenil e trajetórias sociais.* Subscrevendo os elementos previamente expostos, entendemos então que os processos atuais de fragmentação social se expressam na construção de identidades ancoradas em valores e gostos que variam nos diferentes setores sociais. Deste modo, o sentido da construção desses valores refere a um processo de oposição entre setores sociais. Cada mundo de vida, cada universo de valores e gostos expressados em identidades diferenciadas refere não só aos próprios mecanismos de acesso a estilos, modas e tendências que os representam, mas também à necessidade de diferir de outros setores. As identidades juvenis deveriam ser analisadas no contexto das trajetórias diversas que apresentam hoje os jovens no país e não em termos de "uma identidade" moldada na propriedade a uma categoria social homogênea em função de uma inscrição de geração. Então, deveríamos *reconhecer o desempenho destes fenômenos de estruturação e diferenciação do social na conformação das diversas identidades juvenis e, simultaneamente que as mesmas só adquirem sentido no campo das condicionantes e conflitos sociais* (Valenzuela, 1998).

Podemos estabelecer que a identidade seja um produto social e, ao mesmo tempo, um elemento fundamental da realidade subjetiva que está em relação dialética com a sociedade. *"São explicados a construção, cristalização e remodelação em função das relações sociais."* (Mitjavila, 1994, p. 69) Então, ela não é limitada a um grupo de categorizações ou tipificações de natureza exclusivamente subjetiva, e a análise também deveria ser guiada para o domínio da prática e para a definição dos espaços de inter-relação social na qual suas conformações são processadas.

*A identidade como resistência.* Willis (1977) estabelece que as culturas de classe criam-se específica e concretamente debaixo de certas condições e em oposições particulares. Eles surgem pela luta definida ao longo do tempo com outros grupos, instituições e tendências. Também, a cultura de classe é sustentada em

redes massivas de agrupamentos informais e incontáveis de coincidências parciais de experiência assim de forma que os tópicos e idéias centrais podem ser desenvolvidos e influenciados por situações práticas onde sua lógica direta pôde não ser a mais apropriada.

O estudo das culturas juvenis contemporâneas pode transformar-se, de acordo com Willis, em *uma aproximação para uma teoria geral das formas culturais e do seu papel na reprodução social*. Isto não é feito para reeditar uma noção reducionista ou materialista do nível cultural, sendo que é considerado que as forças culturais não estão determinadas como reflexo automático de macro determinações como a posição de classe, a região ou o nível educativo. Considerando que existem determinantes estruturais e econômicas, isto não significa que as pessoas os obedecem de um modo não problemático. Aceitando que a cultura não pode ser pensada de um ponto de vista mecânico ou estrutural, Willis propõe que a reprodução cultural sempre insinua a possibilidade de produzir resultados alternativos. Porém a compreensão dos efeitos alternativos não tem tanto a ver com a mudança desejada mais com a noção de efeitos não esperados da ação, da mesma maneira que o salienta Giddens (1995).

Em síntese, não podemos esgotar a compreensão do fenômeno das identidades juvenis nas sociedades contemporâneas nem como mero processo de reprodução e absorção das modas e modelos propostos na mídia no processo construção de uma identidade juvenil interiorizada, nem como processo mecânico de tradução de uma identidade local, territorial e historicamente ancorada. Pelo contrário, deveríamos abordá-lo como processo de interação entre os grupos sociais locais que tanto criam como reinterpretem as modas e usos que a mídia propõe e eles difundem, fundindo-as de vez em moldes locais. Esta coalizão, não obstante, tanto pode dar lugar a emergentes críticos e resistentes, como reproduzir exclusões e segregações que é necessário analisar, tal como o enfatizam García Canclini e Willis.

### 3.4 Práticas sociais, conflito e violência: o papel das trajetórias.

A referência à história ao conceito de juventude na literatura sociológica que se introduziu é indispensável para estabelecer a perspectiva na qual trabalhar com jovens significa entender uma diversidade que é relacional. A ruptura, como marcamos, com visões unívocas da categoria que é aceita hoje na literatura, contribui à compreensão de que pensar nos jovens é pensar em conjuntos de indivíduos que não necessariamente apresentam uma experiência social homogênea.

Neste sentido, o reconhecimento da diversidade da experiência juvenil introduz o problema de saber se existe então uma categoria social que possa ser denominada deste modo. A aceitação social e sociológica do conceito enfrenta um problema teórico que não foi observado com clareza na construção sociológica até os anos 90. Esta dúvida, se introduz pelo desenvolvimento das ciências sociais na qual as pesquisas opõem à centralidade da categoria um grupo de vivências, convicções e experiências dissimiles.

A recuperação da perspectiva do Bourdieu permite, ao nosso entender, resolver parte destes problemas. Se a realidade social é mostrada como campo de contradições entre agentes localizados em posições diferentes e nunca homogêneas no campo social, torna-se difícil achar setores que representem, na sua pureza, uma posição social na estrutura. As relações e pares de oposições refletem os conflitos em diversos níveis. O conceito de juventude daria homogeneidade a um grupo de pessoas que integram os campos mais diversos e deveria ser traduzido num habitus único. Isto é negado por Bourdieu, desde que o que existe são agentes inseridos em diferentes campos do social que traduzem suas lógicas. A entrada para o campo e o acesso para as posições é a referência estrutural e objetiva que define uma passagem na construção da trajetória de vida. As lutas e os conflitos obedecem às características do campo tanto como a oposição entre os diversos setores sociais na estrutura.

Mas, como mostramos, isto não significa que não existam gerações - conjuntos determinados por ciclos de vida no campo -, conceito no qual as relações entre a



idade e às determinantes biológicas dissolve-se finalmente. A noção de juventude, aqui, é possível pelo fato de que existem experiências comuns aos integrantes de certas gerações e que eles têm proximidade maior em função da proximidade num mesmo campo ou classe social (lembramos que num mesmo campo encontram-se às vezes diversas classes sociais). No que refere aos jovens que vivem em contexto de exclusão, isto nos leva a estabelecer que seja possível falar de uma experiência comum que acontece pelo pertencimento a uma classe social que oferece homogeneidade à experiência social. O trabalho com jovens excluídos - no nosso caso que participam de programas de INAU - permite o acesso a esta experiência. O recorte oferecido pelo processo judicial ilumina uma experiência que é a da vivência de situações de violência na construção de trajetórias juvenis. Esta experiência não inclui o conjunto das experiências juvenis em contexto de pobreza e exclusão, mas mostra a existência de trajetórias regulares - que se expressam, numericamente, na existência de crimes e infrações ou na frequência da violência interpessoal e doméstica -. E claro que esta experiência não pode ser separada do conflito social que põe em jogo um sistema de domínio e que toma corpo na existência de uma realidade social marcada pela pobreza, a exclusão e a vulnerabilidade de muitos jovens. Em função disto, na análise, procuraremos rastrear os contextos de experiência dos jovens entrevistados, vendo se os mesmos integram redes sociais semelhantes e analisar suas trajetórias para procurar semelhanças nas mesmas, como tradução de respostas recorrentes a uma realidade similar. Também, mostraremos como se delimitam conflitos e que tipo de violência acontecem.

A desafiliação e a exclusão dos jovens resulta na construção de trajetórias que é necessário analisar para entender como certas práticas acontecem. Nas mesmas, a elaboração do conflito tem a ver tanto com dimensões materiais como simbólicas. O ato prático do roubo envolve tanto necessidades como representações de acesso ao poder simbólico. Os jovens roubam por necessidade, necessidade muitas vezes de participar de um mundo de consumo, de estilos, do qual são economicamente excluídos. Em troca, o gosto e o estilo - os "*planchas*" -, com que eles são identificados, claramente tem expressões de oposição com outros - os "*conchetos*" -. A seleção do gosto, estigmatizada nos valores dominantes, reforça por via simbólica uma exclusão econômica.

No Uruguai de hoje é indispensável lembrar que os fenômenos de violência que acontecem na cidade estão em relação estreita com as desigualdades sociais existentes. Numa análise territorial da sua manifestação, foi achado não só que os bairros diferentes sofrem de modo diferencial os efeitos de violência, sendo distribuída de forma desigual a proteção ou desproteção frente à mesma, mas que aquela distribuição desigual das taxas de violência por áreas de residência está em relação íntima com fenômenos de pobreza e condições materiais de vida. *É nas áreas urbanas em que a proporção existente de jovens em situação de vulnerabilidade social é maior que os fenômenos de violência contra a pessoa e as taxas de homicídios são mais altos que em outras áreas da cidade (Riella, Viscardi, 2003; Rivoir, Veiga, 2001).* Os processos observados em Montevideu são semelhantes aos de outros países: não importa a magnitude das cifras, as semelhanças na manifestação do fenômeno vinculam, igual a que em outros contextos, a fragmentação urbana com a exclusão social, a ruptura de redes e de laços sociais em que os jovens estão inseridos com as desigualdades crescentes nas condições materiais de vida (Lucchini, 1996).

## IV. OS DILEMAS DO CONTROLE SOCIAL

### 4.1 Caída do ideal de reinserção e privatização da segurança.

O conceito de controle social, do nosso ponto de vista um conceito mais operativo, foi reformulado partindo das contribuições do Foucault, particularmente na sua concepção à respeito de como se exercita o poder em nossas sociedades. Na atualidade o mesmo nos ajuda a entender quais são as tendências instaladas no que refere às instancias de regulação da ordem social. Em tal processo se salienta que, apontando à reprodução de uma ordem, se procura impor certas visões do mundo que mostram como naturais desigualdades socialmente construídas. Frente às violências que geram estas desigualdades e dadas a tendências crescentes à coerção em detrimento da integração que apresentam às instituições de controle social, as respostas se estabelecem em termos de defesa social.

Para Foucault, o disciplinamento se constitui em tanto que nova forma de obediência e de controle social (Foucault, 1994) que permite a regulação e a manipulação das populações e é caracterizado primeiro por uma individualização crescente das unidades. Para Centeno (1998) a nova forma de poder é individualizante ao mesmo tempo que totalizante: a comunidade social é quebrada para à reorganizar em unidades mais eficientes. Para levar a cabo esta tarefa, o poder transforma-se em saber e o saber em poder. A soberania do rei é substituída pela disciplina da ciência e a lei da tradição pela última lei de conduta achada. Considerando que as novas formas de disciplina não estão associadas a possuidores individuais, elas se tornam numa parte assumida da ordem natural:

*Sin tal naturalización de la disciplina, ninguna de sus formas intensivas – fábrica, escuela o ejército- podría haber esperado tener tanto suceso como lo necesitaban para hacer tan grande la transformación en la conducta de los individuos bajo su comando. (Centeno, 1998, p. 3)*

Descartando uma concepção jurídica do poder, definida a partir da regra e da proibição, Foucault não se dedica à análise da sua representação, mas da sua real operação em seus efeitos positivos. A função dos poderes é agora à de ser produtores de uma eficiência, de uma aptidão e de um comportamento. Os procedimentos de poder viram técnicas e o que se estabelece é a necessidade de fazer uma história das tecnologias de poder. No primeiro lugar, situa-se a disciplina, uma anatomia política que é o mecanismo de poder pelo qual acabamos controlando o corpo social e alcançando os átomos sociais, os indivíduos. Na família, no exército, na escola, na fábrica, são aplicadas técnicas de individualização do poder que apontam aos indivíduos nos seus corpos e comportamentos. Em segundo lugar, o regulamento, uma biopolítica na qual as tecnologias não apontam aos indivíduos em tanto que indivíduos, mas às populações. Finalmente, a última característica refere à internalização da execução, da obediência à que apontam as técnicas de disciplinamento. Esta obediência que deve ser uniforme e sistemática, não refere tanto ao outro como a si mesmo (Foucault, 1994).

A chave do sucesso está em abandonar o significado clássico de imposição de regras, da coerção, próprias do sistema tradicional monárquico. A disciplina moderna é, neste sentido, a outra face dos direitos legais e das obrigações cívicas dado que a substituição do poder arbitrário do soberano por uma forma mais persuasiva de controle faz a uma perda de autonomia (Centeno, 1988). Por controle social entendemos toda instância de regulação relativa aos corpos desde uma situação de poder, ou em concordância com ele.

Para Pegoraro, o controle social é a estratégia tendente a naturalizar e normalizar certa ordem social construída pelas forças sociais dominantes.

*La utilización de la idea de estrategia supone la existencia de otra/s fuerzas sociales contendientes, y la idea de naturalizar o normalizar supone que tal estrategia y su enfrentamiento o confrontación busca lograr políticamente la naturalización de su orden dominante y de la normativización del mismo; o sea rutinizarse las conductas individuales y grupales aceptables o funcionales. En este sentido, hablar de orden social es como lo opuesto a*

*orden natural “al fin descubierto” y la palabra construcción supone las fuerzas sociales dominantes en acción, o sea, en enfrentamiento con otra y otras. (Pegoraro, 1996, p. 82)*

O conceito de controle social torna deste modo operativo o de disciplinamento. Foucault descreveu o modo em que as sociedades modernas procuram internalizar nos indivíduos determinadas normas com vistas a um direcionamento dos comportamentos. Surge de lá a necessidade de criar procedimentos que apontam ao trabalho nos comportamentos dos "desviados", daqueles que não agem em conformidade com certas normas. Esta definição se afasta daquela que deu origem à palavra no paradigma estrutural-funcionalista e que não permite sair de uma epistemologia "indivíduo - sociedade" para uma compreensão que enfatize a natureza interna das relações sociais. Na visão de Parsons, o conflito é o outro que deveria ser excluído ou ser restabelecido por via do controle social, numa discussão que permaneceu presa no conceito de desvio (Coser, 1961). Os mecanismos de controle social surgem porque fracassam os da motivação, escapando da ordem social "naturalmente dada" e ao desempenho de um conjunto de papéis socialmente prescritos.

Nesta perspectiva enfatiza-se a idéia de que a sociedade é o produto das relações que se estabelecem entre as diferentes forças que à integram. O conflito, sempre presente, aparece pela a necessidade que os setores dominantes tem de impor sua visão do mundo pelo outro, tornando natural (por tanto inalterável) uma ordem que foi construída social e historicamente. A diferença com a velha concepção da noção de controle social surge na realidade porque que aquela expressava a resposta de certos setores, seu ponto de vista, sem mostrar a natureza do processo. Nesta corrente, o que é impugnado, mais que qualquer coisa, é o modo, nas suas formas e conteúdos, em que são controlados aqueles que foram definidos como desviantes.

Que relação guarda este debate como o problema da ou das violências? Quando analisamos o problema da violência, desejamos conhecer o que constitui a outra face da ordem, isto é, a faceta problemática de uma ordem que não acontece. Hoje, a violência instala-se numa dinâmica que mostra uma modernização sem

progresso na qual cresce o conjunto de setores socialmente excluídos. Também, em contexto de sociedades democráticas e de desenvolvimento social meio ou avançado, não podemos pensar na legitimidade da violência como forma de resolução de conflitos da vida diária ou como chave do jogo político.

Coincidimos com Centeno (1998) quando o autor diz que não existe na América Latina uma relação clara entre os termos disciplinamento e desenvolvimento ao contrário do que aconteceu na Europa de acordo com a análise de processo feita primeiro por Weber e depois por Foucault. Na realidade, em nosso continente, muitas indisciplinas a diversos níveis (corrupção, torturas, taxa de crime violenta) coexistem com manifestações de modernidade. A experiência prova a inexistência do desenvolvimento de um modo mais sofisticado de controle que, gradualmente, abandonaria a violência explícita e pública. Por tanto, o desenvolvimento das diversas formas de controle social não segue a tendência ao declínio nas manifestações de violência. De fato, retomando a metáfora do Centeno (1998), o símbolo da autoridade na América Latina não é necessariamente um policial Freudiano interiorizado, mas o policial de Rio com seus cachorros. As populações disciplinadas que mostraram as análises de Foucault não se desenvolveram completamente no continente. Conseqüentemente, os regimes são mais explicitamente repressivos porque eles ainda não abandonaram seus modos tradicionais de coerção. Deste modo, se Foucault mostrou a disciplina como o lado tenebroso da democratização, pode ser enfatizado que uma forma básica de igualdade é o lado positivo de uma sociedade carcerária.

Uma segunda contribuição de importância em referência ao laço entre controle social e violência está na reflexão de Pegoraro (1996) para quem existem exercícios diferenciais do controle social que podem ou não gerar violência. Dentro do escopo de respostas possíveis de controle social, a eleição de respostas repressivas ou de convivência - que impedem a exclusão - é uma eleição de tipo política que está em contato estreito com a emergência de violências. Sendo que o termo controle social muitas vezes associa-se a uma idéia e um modelo correcional, neste marco a suposição é a de uma ordem social que inclui desigualdades sociais que procuram ser naturalizadas para não mostra-las como produto da atividade humana. Deste modo, a idéia de "defesa social" está presente

para legitimar respostas coercitivas aos comportamentos de grupos sociais daqueles que está qualificado como desviantes ou problemáticos, e a resposta é o castigo, a ressocialização ou a defesa social. Nesta concepção de "defesa social" o conceito de controle social aparece como um derivado, como uma necessidade, e não como uma consequência. Uma sociedade que cria desigualdade é uma sociedade, para Pegoraro em que a insegurança aumenta e busca neutralizá-la por meio do controle social.

Na mesma direção analítica Garland (2001) estabelece que, no passo a modernidade recente, a cultura da mudança social foi abandonada dando lugar a uma cultura preocupada fundamentalmente pelo controle social. Isto se traduz nas novas políticas de controle do crime - socialmente e culturalmente condicionadas - que ficaram crescentemente mais expressivas e mais instrumentais. Sugere-se que as políticas contemporâneas de justiça estejam bifurcadas entre uma estratégia adaptativa caracterizada por uma comunidade de integrantes e uma estratégia soberana de estado que fortalece o controle coercitivo dos infratores. Esta divisão acontece quando as altas taxas de violência e criminalidade tornam-se normais e o ideal de reabilitação cai em desuso, abandonando o complexo de políticas penais de bem-estar e proteção dos riscos associados ao crime (Garland, 2001).

Deste modo, poderíamos dizer que a percepção de que o Estado não poderá garantir a proteção do direito a vida e a segurança impossibilita a consecução destes objetivos, *transformando a promessa de segurança e reinserção como segunda chance em outras das promessas não cumpridas da modernidade*. No momento atual, e em contraste com o "penal welfarism", as políticas contemporâneas de controle do crime podem distinguir-se pela re-emergência de sanções punitivas e de justiça expressiva e o retorno da vítima.

O desafio aparece ao pensar políticas de segurança cívica. Como Tavares dos Santos (2004) estabelece, com a expansão da violência difusa os dilemas do controle social se estabelecem na emergência de uma nova noção de segurança cívica que está em jogo. Numa perspectiva de análise que situa os fenômenos de violência difusa como expressão de problemas que não são locais mais que mostram a mundialização dos mesmos, a construção em jogo desta noção nova de

segurança cívica supõe a elaboração de modalidades novas de controle social guiadas pelo respeito à dignidade humana (Tavares dos Santos, 2004). No panorama atual, é preciso estabelecer uma discussão que parta de uma perspectiva atualizada de direitos humanos no problema do controle social.

Neste sentido, o conceito de desafiliação aberto por Castel é fundamental para entender a realidade de que falamos. O trabalho de Castel tem se orientado na direção da questão social tal como é colocada hoje em dia de um modo crítico com a crise do Estado de Bem-estar. Uma das contribuições fundamentais de Castel, principalmente no desenvolvimento de uma sociologia da exclusão, está no conceito de desafiliação que introduziu principalmente em “As metamorfoses da questão social” (Castel, 1997), obra que aponta às conseqüências desastrosas da fratura da sociedade salarial<sup>1</sup>.

A amplitude das mudanças acontecidas a partir da década dos setenta, que não cessam de se aprofundar, marcaram um processo de enfraquecimento da sociedade salarial. Por detrás de sintomas sérios como o desemprego e a precarização das relações de trabalho começa a se entender que aconteceu alguma coisa mais importante que corresponde a uma mutação do capitalismo, um aumento da mobilidade generalizada, uma individualização crescente que cruza a maioria dos setores da vida social e principalmente o mundo do trabalho. Agora, as proteções sociais da sociedade salarial que foram construídas na base da força de coletivos - coletivo de trabalho, convenções coletivas, garantias coletivas de direito do trabalho e do direito social – debilitaram-se gradualmente. A reindividualização também é uma descolectivização que ameaça profundamente a proteção social.

Correlato disto é a instalação do novo problema da insegurança que é conseqüência do enfraquecimento de mecanismos de proteção acrescentado pela

---

<sup>1</sup> O trabalho está no centro da compreensão da questão social no sentido de sua importância como fator de integração social. De fato, grande parte da sua obra tenta mostrar como o trabalho assalariado que estava na origem de uma das piores condições sociais acabou se tornando uma posição estável, permitindo adquirir direitos, ações e reconhecimento social. Neste marco, o "individualismo negativo" refere a aqueles que não participam das garantias que foram unidas finalmente ao trabalho. Para ser um indivíduo, ter um mínimo de independência e de reconhecimento social, são necessários apoios, condições de possibilidade. Estes apoios variaram historicamente e a história do salariado marca a emergência de apoios novos (Castel, 1997).



década dos 80. Castel estabelece uma distinção conceitual para entender as proteções. De um lado, as **proteções civis** que garantem as liberdades fundamentais e a segurança dos bens e das pessoas no marco de um Estado de Direito. Por outro lado, as **proteções sociais** que cobrem contra os riscos principais capazes de resultar numa degradação da situação dos indivíduos, como a doença ou o acidente, como as contingências da vida que podem culminar na decadência social. Esta distinção vale às sociedades dos países desenvolvidos que puderam sair da insegurança social permanente que resultava da vulnerabilidade das condições de existência.

Esta verificação histórica, a vivencia em sociedades cruzadas por proteções, não coincide com a vivencia subjetiva, desde que as preocupações sobre segurança são permanentes, paradoxo que dá origem a sua reflexão. Assim, insegurança moderna não seria a ausência de proteções, mas sua sombra levada para um universo social que foi organizado ao redor de uma procura sem fim de proteções ou de uma procura selvagem de segurança (Castel, 2004).

A hipótese de análise proposta para pensar o problema consiste em que as sociedades modernas são construídas no terreno fértil da insegurança porque elas são as sociedades de indivíduos que não acham, nem neles nem no seu meio imediato, a capacidade de assegurar sua proteção. *La sensación de inseguridad no es exactamente proporcional a los peligros reales que amenazan a una población. Es más bien el efecto de un desfase entre una expectativa socialmente construida de protecciones y las capacidades efectivas de una sociedad dada para ponerlas en funcionamiento. La seguridad, en suma, es en buena medida el reverso de la medalla de una sociedad de seguridad.* (Castel, 2004, p. 13)

Os novos problemas do risco, para serem pensados, requerem de um lado de uma redefinição dos perigos e dos danos. Para isto é necessário reconhecer a existência de uma geração nova de riscos (riscos industriais, tecnológicos, sanitários, naturais, ecológicos) ao mesmo tempo que repensar a insegurança: estar protegido está duplamente em falta pelo enfraquecimento das garantias clássicas e pela existência de um sentimento difundido de impotência perante ameaças novas. Uma frustração existe sobre a segurança e uma inflação da noção de risco que é

devida a uma confusão entre a noção de risco e a de perigo, confusão que alimenta uma demanda desesperada de segurança. Por outro lado, é fundamental abordar o problema da privatização ou coletivização dos riscos: a insistência na proliferação dos riscos acompanha uma celebração do indivíduo isolado dos coletivos, o que leva ao desenvolvimento do seguro privado. Isenta isto de uma reflexão sobre o papel do Estado social que o seguro obrigatório garantiu através do direito. Uma relação estreita existe entre a explosão dos riscos, a hiperindividualização das práticas e a privatização do seguro. Castel, desenvolvendo esta análise, enfatiza a importância de não desabar na ingenuidade da ideologia dominante neoliberal que: *Omite tener en cuenta el hecho esencial de que el individuo contemporáneo ha sido profundamente modelado por las regulaciones estatales.* (Castel, 2004, p. 86)

Entendemos que as características principais da violência e do conflito social vividos pelos jovens nos remetem à necessidade de analisar num contexto regional a realidade do Uruguai contemporâneo a partir do foco especial no papel das instituições de controle social formal e dos desafios que as mesmas enfrentam. A estes efeitos, brevemente, daremos conta de algumas contribuições que mostram as características principais dos modelos de controle social e das políticas de reinserção existentes em alguns países da região.

#### **4.2 Dilemas do controle social: que política para os jovens na América Latina?**

Grande parte da discussão relativa às respostas dadas ao crime ao término do S. XX em diversos contextos mostrou a legitimação de argumentos que justificam um tratamento criminalizante do problema que tem um eco crescente (Body-Gendrot, 1998; Debarbieux, 1999). Embora o caso dos Estados Unidos possa ser considerado como um caso extremo de tratamento da coisa social por via repressiva e penal com retiro do Estado (Wacquant, 2000), é inegável que a realidade parece mostrar certa consistência entre a presença de uma fala repressiva e penal e a prática punitiva.

Pensar a realidade dos jovens de América Latina e as respostas dadas ao aumento da infração e dos crimes cometidos por eles põe permanentemente em jogo estes elementos. Como veremos, o panorama parece dominado por uma fala que legitima o ideal de reabilitação e reinserção. Não obstante, a análise das práticas prova as enormes dificuldades que existem para recompor os sistemas existentes e alcançar ações de reinserção social. A briga simbólica pela aceitação ou negação de uma fala punitiva e repressiva é fundamental, neste sentido, na reorientação futura de sistemas de reabilitação de jovens infratores. É de lá que pode ser justificado o desinvestimento em “gasto” social e políticas educativas, de moradia, de trabalho, de família ou de saúde. Desde então, em geral, a emergência de um modelo de retiro do Estado resolve a “questão social” por via da responsabilização individualizante e a reclusão, tendo isto conseqüências de peso no que refere aos jovens que normalmente, nestes processos, deixam de ser considerados como vítimas de um modelo desigual de sociedade, para ser culpados dos problemas sociais que gera este modelo de sociedade.

No caso de Peru, Vallarán e Morales (2004) mostram, tanto na prática como no nível legislativo, a ausência de um marco doutrinal dos princípios garantistas da Proteção Integral que, tal como estabelecem, toda Política Criminal dirigida aos adolescentes deveria ter. Neste sentido colocam que o objetivo de todas as Políticas Criminais que têm como destinatários os adolescentes é a prevenção. Por conseguinte, as políticas preventivas deveriam ser consideradas a todo nível como instrumento prioritário. Neste marco, a Prevenção Primária ou informal deveria conceber as políticas sociais principalmente como mecanismos efetivos para garantir os direitos das crianças e dos adolescente e por conseguinte, prevenir a infração à lei penal. Também, a Prevenção Secundária e Terciária nas Políticas Criminais deveriam considerar o processo penal especial como uma estratégia para favorecer o inserção social e a socialização do adolescente, cumprindo seu propósito educativo.

Referindo-se à realidade argentina, Puebla (2004) estabelece que é necessária a construção de um Sistema apropriado de Justiça Penal que insira os adolescentes infratores nas garantias do Direito Penal do qual foram excluídos com o pretexto de tutelá-los. Isto supõe assegurar ilhes a través de uma Política social universal,

descentralizada e inclusiva, os maiores níveis de justiça e de efetivação dos direitos sociais que não só ajudam a reverter situações de deterioro e de exclusão, mas também reduzem o condicionamento para serem capturados pelo sistema penal. Com a sentença judicial (restringida rigorosamente ao limites garantistas) não basta; é necessário mais um passo que é o da "instrumentação das medidas judiciais" pelos Programas específicos de Execução Penal dos menores infratores e a instrumentação de instancias alternativas à privação de liberdade. De acordo com Puebla, as medidas que são ditadas são deteriorantes (pelos setores pobres e excluídos), geram impunidade (pelos setores da inclusão) e são características do Estado Policial e antidemocrático (Puebla, 2004).

De acordo com o autor, na ausência destes programas, se continuará flutuando entre a privação de liberdade como único recurso (do "retribucionismo hipócrita") e a ausência de medidas (do "paternalismo honesto"), o que prejudica de um modo flagrante os direitos dos cidadãos em construção. Isto, também, continuará custando muitas vidas de adolescentes infratores que terminarão tanto em "trajetórias criminais" de alto "perigo" para sim e pelo outro e como em situações de deterioração e de vulnerabilidade irreversível ou quase irreversível "psico-penal" (Puebla, 2004, págs.157-158). Deste modo,

*...ayudar a los adolescentes infractores a superar déficits, carencias y motivaciones delictuales que lo construyeron socio-políticamente como sujeto vulnerable, condicionado en el ejercicio de sus derechos y altamente expuesto a la captación selectiva del sistema penal es no sólo recuperarlo del pacto contrato social del cual queda excluido en la modernidad, sino fundamentalmente ayudarlo a reducir sus niveles de deterioro y de exclusión social, antes de que se configure como un producto del tipo "peligroso-irrecuperable-desechable". Es aquí donde adquiere un sentido particular el Derecho Penal de Mínima Intervención; un Derecho penal que opere de manera especial (actuación de manera "oportuna y expedita", según expresan las reglas de Beijing), que se posicione frente al "ciudadano en construcción", el sujeto "normal", "partícipe de su comunidad", consciente y reflexivo y responsable de sus actos. (Puebla, 2004, págs. 158)*

Puebla (2004) estabelece que deveria procurar-se a correção de comportamentos e motivações delitivas, a partir de processos educativos baseados na tomada de consciência do ato feito (prejudicial e de vulneração de direitos de outro e que é necessário evitar) e a construção de um projeto alternativo de vida à exclusão e a fragilidade relacional, a violência e o crime como estratégia de sobrevivência. Insinua isto banir posturas extremas que oscilam entre a defesa social, as respostas psico-terapêuticas sustentadas na patologia social e no suposto legitimante do perigo de tipo inato (determinação bio-psico-social) e a idéia da "irrecuperabilidade social", em virtude da que só cabe a segregação social (a internação, a privação de liberdade), o disciplinamento como mero ato reflexo e irrefletido, num extremo. Enquanto no outro, estão as posturas que consideram ao crime como uma mera construção sociopolítica que subtrai importância ao crime do "pobre diabo" por considerar que os pobres são as vítimas de um sistema social injusto e que então só devem ser lembrados os "crimes dos poderosos" que são aqueles que realmente produzem dano ao tecido social. Eles ficam numa mera crítica radical e propõem uma desincriminação, sem propor instancias alternativas em virtude de que todo tipo de respostas em tal sentido está legitimando uma ordem social injusta e opressiva (Puebla, 2004).

*(...) consideramos que el delito sí afecta el tejido social, y afecta de manera más crítica a los sectores de la exclusión social, no sólo porque son mas vulnerables a ser captados por el control socio-penal, sino porque están más excluidos de las garantías procesales y constitucionales (no pueden pagar una buena defensa; operan etiquetas negativas sobre la persona criminalizada). (...) El delito afecta a todo el tejido social, y es ante todo una cuestión "moral" (implica daño y vulneración de derechos de otro y por tanto reclama restituir la ofensa y recomponer las partes n conflicto), y una cuestión "política" (ya que su desenfreno afecta directamente la gobernabilidad democrática, porque puede llegarse a una especie de "guerra entre todos", costar muchas vidas humanas y agudizar la exclusión y la fragmentación social). (Puebla, 2004, pág. 159)*

Sampaio et al. (2004) também apontam nesta direção no caso do Brasil quando colocam que se as medidas que se tomam com adolescentes em conflito com a lei penal não forem de tipo sócio-educativas, destinadas uma intervenção integral e contextualizada, corre-se o risco de que a efetividade da medida aplicada e o processo da integração social do adolescente diminuam, repercutindo em episódios prováveis da reiteração do adolescente nas práticas criminais. Somam a isto a existência de problemas de natureza processual que prejudicam os adolescentes como o fato de não serem acompanhados por defensores públicos em algumas fases do processo, por exemplo, existindo desinformação nos operadores do direito sobre os procedimentos e a terminologia específica, entre outros (o Sampaio et al., 2004).

*O presente estudo aponta, ainda, a importância de promover investigações futuras e intensivas, especialmente de caráter interdisciplinar, sobre a natureza das medidas socioeducativas aplicadas aos adolescentes em conflito com a lei. A constatação de que 44.4% das sentenças prolatadas aplicaram aos adolescentes a medida socioeducativa da Liberdade Assistida não pode ser analisada de forma isolada do conjunto de variáveis relativas à natureza do ato infracional, da escolaridade do jovem, do seu contexto familiar, das conseqüências à(s) vítima(s).* (Sampaio et al., 2004, pág. 204)

O laço entre exclusão social, infração e necessidade de recompor um sistema de reinserção social democrático e baseado no respeito aos direitos humanos e da Criança é apontado também no caso do Uruguai (UNICEF, 2004): a existência de uma normativa ambígua e cheia de incertezas é denunciada, sendo enfatizada a necessidade de limitar o exercício de um poder arbitrário punitivo, desde que nem sempre a privação de liberdade é o último recurso numa sanção de caráter residual, sendo também aplicada à infrações de bagatela, em que não existe qualquer tipo de violência contra pessoas (furto e tentativa de furto).

*Esta contención de la aplicación de penas debe analizarse con especial atención, esencialmente cuando reconocemos que los niños, niñas y adolescentes que conforman la “clientela” principal de los juzgados de menores provienen, casi siempre, de los sectores a los que se les negó el*

*acceso a derechos humanos básicos. Esta situación, dice parte de la doctrina, limita las posibilidades reales de atribución de una conducta infraccional, aunque en términos formales la condición de sujetos de derechos y responsabilidades “justifica” la intervención penal. (UNICEF, 2004, pág. 22)*

Assina-la se assim que uma das dificuldades mais importantes no sistema judiciário de adolescentes por infrações à lei penal é a ausência de clareza sobre os conceitos que são administrados. Esta situação habilita a continuidade de práticas tutelares e punitivas, retardando a consolidação de um modelo de responsabilidade penal que, sustentado num direito penal de fato, não considera situações familiares conflituosas, a pobreza ou características pessoais como argumento à penalização, e sim à diminuição da sanção com relação à culpa e com base em critérios preventivos. Deste modo, no Uruguai a coexistência de modelos jurídicos antagônicos favorece uma situação de esquizofrenia jurídica (UNICEF, 2004).

A tensão fundamental reside em que estamos perante um processo de "transição discursiva": a maioria dos atores abandonou a fala guardiã para se afiliar à concepção do menino e do adolescente como assunto de direito, mas as práticas profissionais e institucionais não terminaram ainda de assimilar o impacto de uma mudança de paradigma. Por isto, a quebra do modelo tutelar-punitivo é um imperativo para reconhecer as garantias processuais e substantivas dos adolescentes judicializados, defendendo a obrigação do sistema juvenil penal de transitar à mínima intervenção penal (UNICEF, 2004).

*En el marco de la crisis económico-social de los últimos cinco años, la decepción de los ciudadanos ante un futuro incierto incide en las subjetividades debilitando los anclajes en un proyecto social común. Las penurias económicas de vastos sectores sociales y su desesperanza frente al cambio son ámbitos propicios para la retracción de los sectores sociales de mayores ingresos, los cuales se protegen y solicitan “seguridad pública”, con lo que se legitiman acciones policiales que recrudecen la selección criminalizante del sistema penal (UNICEF, 2004, Pág. 41).*

### 4.3 Os programas de reabilitação social no Uruguai.

A reabilitação constitui o eixo de conceito do programa INTERJ, programa que, ao interior do Instituto do Menino e do Adolescente do Uruguai (INAU), atende jovens infratores. Previamente à aprovação do novo Código da Infância no ano 2004, existiam basicamente medidas de privação de liberdade, pelo que o Código foi acrescentado a efeitos de contemplar outro tipo de medidas. Em resumo, o Código do Menino foi restringido ao que se denomina a internação em estabelecimentos, que é conhecido como internação com medidas de segurança. A opção alternativa é a internação nos mesmos estabelecimentos, mas com possibilidades de usufruir de um regime de semi-liberdade. Deste modo, abrem-se agora modalidades novas: o programa de internação intensiva de fortalecimento pessoal e a apreensão domiciliária ou internação de fim de semana. No primeiro caso a internação é feita em um programa intensivo centrado no desenvolvimento de habilidades e destreza social e a recuperação e fortalecimento do amor-próprio<sup>2</sup>.

Poderíamos fazer nossa a divisão estabelecida por um dos diretores de INTERJ (UNICEF, 2004) em referência à história das liberdades assistidas. No primeiro lugar, o momento da instalação e a euforia com a descoberta da ferramenta, marcado pelo desenvolvimento "exponencial" do número de casos atendidos. Segue um período de crise no qual havia uma queda notória do número de casos atendidos, como conseqüência da imagem negativa da medida combinada com o incremento do número de casos de violência protagonizados por adolescentes, um foco mais punitivo da opinião pública e, de acordo com alguns atores, também dos juízes. Finalmente, a fase atual que seria de recuperação na qual as liberdades assistidas são indispensáveis para o sistema (UNICEF, 2004, pág. 41).

---

<sup>2</sup> Fala-se deste modo de internações em regime de privação de liberdade absoluta com medidas de segurança e de regime de semi-liberdade. A laborterapia e o desenvolvimento de habilidades físicas, tudo cooperando ao objetivo de desenvolvimento e fortalecimento do amor-próprio, são considerados chaves fundamentais do processo. Em definitiva, tenta-se recompor um processo de socialização deficitário no qual a responsabilidade seja partilhada pela família, à organização da comunidade, o sistema educacional e o sistema inteiro de políticas sociais de atenção pelo menino, pelo adolescente e para sua família.



O centro do processo institucional, poderia ser dito, é de dupla natureza. Separar o jovem da sociedade cumpre, por um lado, com o fato de preservar à sociedade e, por outro, de tirar proveito do caso como um exemplo de educação pessoal. Conseqüentemente é falado de reabilitação, enquanto associa-se isto a um processo que aponta à implementação de medidas sócio-educativas. Deste modo, o programa de reabilitação de INAU, baseado no estudo dos antecedentes a que dá lugar à acusação, oferece "estradas" diferentes no interior da instituição, sendo os jovens derivados a programas diversos de INTERJ.

O trabalho de Trajtemberg (2004), pela análise das representações dos atores do sistema, mostra as tensões inerentes ao modelo e o modo em que isso é traduzido nas opiniões relativas à reabilitação e às possibilidades que existem de efetivá-las na Instituição. Neste sentido, na visão dos representantes, a reabilitação pode fracassar ou não no sistema INTERJ em função de condicionantes de tipo muito variado. Para dar conta da fragilidade dos esforços de reabilitação, são mencionados geralmente três tipos de problemas de caráter objetivo e material pelo momento: a) falta de recursos da instituição; b) influencia no jovem de um ambiente inclinado à vulnerabilidade, à desestruturação e o crime; c) ausência de oportunidades oferecidas num ambiente socioeconômico muito deteriorado. Porém, é interessante ressaltar as convicções dos atores relevantes da instituição, aqueles que, embora são influenciados e condicionados pelos três problemas anteriores, possuem um peso decisivo nos esforços e resultados da reabilitação. Para o autor, os libretos ou olhares nos aspectos econômicos da infração juvenil abrangem grande parte das falas analisadas e constituem sinais contraditórios e neutralizantes em relação à boa parte dos objetivos que a organização do INTERJ declara como fundamentais (Trajtemberg, 2004).

#### **4.4 O código da Infância e da adolescência.**

A Convenção dos Direitos de Meninos, Meninas e Adolescentes foram aprovados pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1989 e ratificados em nosso país, pela lei 16.137, o 28 de setembro de 1990. Embora a ratificação era quase imediata, o Código atual da Infância e da Adolescência chegou quatorze anos

depois, pela lei 17.823 do 7 de setembro de 2004. A mudança de uma concepção do menino como objeto de direitos para uma do menino como sujeito de direitos insinuou um longo processo: entre 1990 e 2000 duas legislaturas debateram e envolveram no debate à opinião pública toda, sem concretizar um ajuste da normativa nacional e internacional ratificada, sendo alcançado o que foi votado em 2004 no Senado o mesmo texto que tinha sido votado em 2001 na Câmara de Deputados (Alves, Correa, 2006).

**Tabela N° 18**  
**Cronologia do código**

<b>Ano</b>	<b>Trabalho</b>
1990	Uruguai ratifica a Convenção dos Direitos do Menino.
1995	O Poder Executivo cria uma comissão redatora multidisciplinar para adaptar a legislação interna efetiva a esta Convenção.
1996	O comissão redatora envia um pré-projeto ao Poder Executivo que é derivado a uma comissão revisora.
1997	O Conselho de Ministros modifica isto e já enviam o projeto ao Parlamento. Atores diversos (ONG, fiscal, advogados, operadores do direito e a sociedade civil) opinam sobre o projeto e apresenta um projeto alternativo.
1998-99	O projeto é aprovado na Câmara de Deputados e passa à Câmara de Senadores, mas termina o período legislativo sem ser aprovado no Senado, pelo que é arquivado.
2000	Apresenta-se o projeto novamente e um período de emendas começa.
2001	Em dezembro é aprovado pela Câmara de Deputados e passa ao Senado.
2002-03	É derivado, a efeitos do seu estudo, para um subcomitê integrado pelos senadores Freitas e García Costa e os deputados Percovich e Michellini.
2004	O subcomitê se encontra em dez oportunidades, entre abril e julho, nas que são realizadas modificações mas que não são levadas em conta pelo que, o 8 de setembro, é aprovado no Senado o mesmo texto que foi aprovado em Deputados em 2001.
2006	Começa a pensar-se em modificar alguns dos aspectos do Código.

Fuentes: Alves, Correa, 2006, p. 10.

O debate refere à idade de imputabilidade que sempre é questionada<sup>3</sup>. Na região, esta idade é de 18 anos no Brasil, Peru e Venezuela, com a exceção de Argentina na que é de 16 anos. Por outro lado, a participação da polícia no processo de

<sup>3</sup> Do ponto de vista penal, a imputabilidade é a capacidade de culpar um sujeito. Uma pessoa é inimputável quando ela não pode entender a natureza da ação ou omissão. Na realidade, o Código Geral do Processo uruguaio Penal estabelece que eles são causas de inimputabilidade a loucura, a intoxicação, a embriaguez habitual, a intoxicação, a surdo-mudez e a minoria de idade. Por outro lado o Código da Infância e da Adolescência estabelece que eles penalmente responsáveis mas inimputáveis todas as crianças maiores que 13 e menores que 18 anos. Isto significa que antes de uma omissão ou ação enganosa eles serão sujeitados ao processo penal adolescente estabelecido no Código e não para o processo penal adulto. Os menores de 13 anos não são penalmente responsáveis.

detenção também é objeto de discussão<sup>4</sup>; dada a aceitação de que os procedimentos policiais não são completamente seguros, aspectos verificáveis em todos os Códigos de América Latina que ratificaram a Convenção dos Direitos do Menino e tentaram reduzir ao mínimo o desempenho da polícia, tal como é o caso do Uruguai<sup>5</sup>.

Finalmente, outro aspecto substantivo em discussão refere ao problema dos antecedentes penais. O artigo 222 se estabelece que, ao ser completada a maioria de idade, o antecedente penal é apagado e começa a ser um adulto jovem de 18 anos que, do ponto de vista dos antecedentes, é semelhante aos outros. O problema atual situa-se na interpretação de que, de alguma maneira, isto poderia gerar uma sensação de impunidade nos adolescentes infratores (Alves, Correa, 2006). Na realidade, um conhecimento detalhado de todos estes elementos existe por parte dos jovens, sendo verificada a existência de adolescentes que são usados por maiores de idade (jovens ou adultos) para cometer crimes ou assumir a responsabilidade porque saem imediatamente ou não permanecem encarcerados mais de dois meses. O conhecimento da norma, o crime e as conseqüências são parte dos elementos que jovens, adultos ou menores de idade, usam nas decisões que tomam á respeito do modo em que será feito o crime.

Na realidade, às detenções policiais de crianças e adolescentes chegaram a um pico histórico no ano 2000, mas em 2001 e 2002 diminuíram (UNICEF, 2004).

---

<sup>4</sup> No que refere às detenções policiais, no Uruguai existe um processo penal adolescente estabelecido nos Capítulos IX e X do Código da Infância e da Adolescência. O artigo 69 estabelece que são infrações à lei penal as ações ou omissões enganosas realizadas, feitas em qualidade de autor ou co-autor; às tentativas de infrações sérias para a lei penal e a participação em qualidade de cúmplice em infrações sérias para a lei penal. Uma das modificações do Código consiste em incorporar a participação na qualidade de cúmplice e não só à tentativa para os crimes sérios. Quando um jovem faz uma infração a polícia deve detê-lo, sendo descrito no artigo 76 do Código da Infância e da Adolescência o procedimento que deveria ser realizado. São objetivos da autoridade policial dar conhecimento ao juiz num termo de máximo de duas horas, período no qual a advertência será dada aos pais ou responsáveis do jovem para levar a cabo exames médicos. No caso de que a polícia não possa levar ao menino ou jovem perante o juiz nas duas horas posteriores à detenção o mesmo devera ser transferido a uma dependência especializada do Instituto do Menino e o Adolescente do Uruguai (INAU) ou do Instituto Policial, autorização prévia do juiz.

<sup>5</sup> Na realidade, a falta de atualização da polícia e os fatores culturais que afetam isto, fez necessário a iniciativa legal de criar um código de procedimento policial que tentará ser constituído em um manual que dará certezas maiores nos procedimentos policiais seguidos na atividade diária. No caso concreto dos infratores adolescentes o código de procedimento policial contemplaria o que já está preparado no Código da Infância e a Adolescência. Neste sentido, o Programa de Segurança Cívica editou um Manual de Procedimento com relação para a violência cívica que publicou a Direção Nacional de Prevenção do Crime (Alves, Correa, 2006).

Porém, no outono o número de detenções policial não foi acompanhado por uma diminuição na judicialização; isto continuou crescendo com o mesmo ritmo que de 1996. Da mesma maneira que estabelece o trabalho da UNICEF (2004), um fator que pode contribuir para explicar esta situação é a incidência das racionalidades dissimiles dos atores judiciais na tomada de decisões, traduzidas em mudanças nos critérios de resolução dos casos e nas modificações na aplicação do sistema de sanções que podem provocar um endurecimento da pena imposta.

#### **4.5 As crianças e adolescentes em Conflito com a Lei atendidos em diferentes Programas de Reabilitação do INTERJ / INAU.**

INAU ajuda aproximadamente 60.500 crianças e adolescentes em modalidades diferentes que incluem tempo parcial, tempo completo e a parte de infratores. As primeiras duas modalidades, das quais era responsável a Divisão Amparo, atende crianças e adolescentes que têm diversas carências sociais. Na primeira modalidade, as atividades estão abertas, as crianças e jovens moram nas suas casas e participam delas parte do dia. A segunda reúne os centros de INAU ou acordos com organizações não governamentais (ONG). A terceira, a modalidade de infratores, depende do Instituto Técnico de Reabilitação Juvenil (INTERJ) e inclui duas áreas: a de medidas alternativas e a de privação de liberdade.

Das 60.500 crianças que INAU ajuda no país inteiro, 250 estão só em programas de reabilitação e 120 privadas de liberdade. Aqueles considerados "perigosos", quer dizer, aqueles que têm dificuldades de comportamento maiores, estão encarcerados em SUAREZ e no centro Barreiro do Acampamento S.: aproximadamente 30 adolescentes. Embora, no marco da região, as taxas de crimes são inferiores no Uruguai, a percentagem de adolescentes privados de liberdade é mais alta. Não obstante, no ano 2004, a quantidade de adolescentes enviados tanto para medidas exclusivas como não exclusivas de liberdade desceu, descida que se manteve em 2005.

**Tabela N° 19**  
**As crianças e adolescentes em Conflito com a Lei atendidos em INTERJ**  
**De acordo com o Programa de Atenção do último quinquênio.**  
**Oficial e privado.**

<b>Ambiente Institucional</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>	<b>2003</b>	<b>2004</b>	<b>2005</b>
Com medidas de segurança	180	197	330	236	220
Sem medidas de segurança	128	113	117	116	32
Liberdade assistida	162	226	215	257	99
<b>Total</b>	<b>470</b>	<b>536</b>	<b>662</b>	<b>636</b>	<b>358</b>

Fonte: Sistema de informação à infância (SIPI), instituto do menino e o adolescente do Uruguai.

De acordo com o artigo 77 do Código do Menino, as medidas sócio-educativas só poderão ser aplicadas nos adolescentes em quem recaiu a responsabilidade da condena. De acordo com a gravidade do crime feito, a situação particular do adolescente e a composição de lugar que o juiz do caso elabore seguindo seus próprios critérios interpretativos, ao adolescente será aplicada uma medida privativa ou não privativa de liberdade. Do artigo 80 ao 85 do Código, são descritas as medidas privativas, alternativas ou substitutivas, entre as que se encontram a incorporação de um programa sócio-educativo a cargo do INAU ou de uma ONG, o prestação de serviços à comunidade, o regime de liberdade assistida e de liberdade vigiada, entre outros (Alves, Correa, 2006). As medidas alternativas estão unidas ao apoio social dos jovens e a continência familiar . Pode estabelecer-se que uma baixa confiança existe nestas medidas porque elas ainda não se instalaram, embora o Código do Menino estabeleceu penas e procedimentos, e não se deu ao INAU nenhuma infra-estrutura nem os recursos humanos necessários para sua execução. Por outro lado, existe hoje, na perspectiva das autoridades do INAU, uma visão negativa à implementação destas medidas. Embora, de um lado, são vistas como necessárias, a privação de liberdade em sim é criticada por contribuir ao deterioro social do adolescente e não à reabilitação, por potencializar os aspectos negativos ao fixar no jovem uma identidade de delinqüente e não oferecer contatos em redes que estão longe de ajudá-lo a deixar aquela situação.

Em grandes rasgos, podemos dizer que o Programa INTERJ de INAU enfrenta dificuldades na intenção para cumprir seus objetivos sócio-educativos. Sua natureza, em tensão entre a educação e a repressão, focalizada fundamentalmente em jovens de setores sociais de pobreza, com forte deterioração pessoal e fracos laços locais, com uma trajetória de crime há muitos tempos assentada, a transforma numa instituição complexa.

## V. VIOLÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR EM URUGUAY<sup>1</sup>.

O fenômeno da violência que emerge nos centros escolares é um fenômeno global que acontece em muitos dos países em que o sistema educativo se desenvolveu e se estendeu a vastos contingentes da população (Dubet, Martuccelli, 1996; Ponte Sposito, 2001). Em Uruguai, a gravidade dos atos acontecidos no contexto escolar começou a adquirir visibilidade social nos anos 90. Neste período, além de se consolidar o fenômeno como um problema social específico, criaram-se diversas instâncias para dar resposta ao mesmo, como as Equipes Multidisciplinares das escolas Secundárias em áreas de risco em 1993 ou a Comissão de Prevenção de Violência em Educação Secundária (ANEP, 1996).

Dali em diante, o sistema educativo uruguaio programou diversas iniciativas que procuraram responder aos fenômenos de violência manifestados no seu interior. Isto, fundamentalmente na Administração Nacional de Educação Pública (ANEP), muitas vezes em coordenação com outras organizações ou instituições nacionais e envolvendo todos os atores do sistema. Deste modo, temos uma trajetória inteira de respostas e diferentes atores de sistema procurando enfrentar o problema da Violência na Educação.

Neste capítulo, tentaremos caracterizar o fenômeno da violência no Uruguai dando conta dos diferentes estudos existentes e meditando sobre a relação entre escola e sociedade na construção social do fenômeno. Também é traçado um mapa global das ações institucionais e sociais que tentam responder ao problema da violência que emerge no espaço escolar uruguaio.

---

<sup>1</sup> Este capítulo contém uma síntese de elementos que foram publicados tanto em nossa tese de mestrado, como no artigo **Enfrentando a violência nas escolas. Um informe de Uruguai**. Em: UNESCO "Violência nas escolas na América Latina." Unesco, Brasília, 2003, p. 153-205.

### 5.1 Espaço escolar e violência.

Pensaremos a educação como “...*un entramado institucional y un conjunto de procesos y relaciones insertos en la sociedad global y dotados ellos mismos de una organización social interna*”. (Fernández Enguita, 1996, p. 23) O mesmo não é um processo de autoprodução do indivíduo mas de produção deste e de reprodução da sociedade.

Também, o sistema educativo, os centros escolares e as classes não são um simples cenário de processos técnicos, mas espaços marcados por relações de poder, grupos com interesses diferenciados, normas de comportamento, valores e ideologias.

Pensamos que os processos de violência que surgem na escola podem ser analisados a partir de propostas definidas nos seguintes termos: *...reconocer y analizar los conflictos y contradicciones que surcan el espacio social global, el escenario escolar y la articulación entre ambos*. (Fernández Enguita, 1996, p. 25) Partes destes conflitos são os que se estabelecem tanto na relação professor aluno, como na trajetória que o docente vai construindo e que, muitas vezes, dá num sentimento de frustração ou no abandono da profissão de educador, tal como acontece no Uruguai.

A socialização designa os processos pelos quais estes valores são gerados e estimulados como características da personalidade do indivíduo. O controle social designa os mecanismos por meio dos que são desestimuladas as características contrárias. O objetivo da socialização é então o de substituir os mecanismos de controle externos do comportamento pelos mecanismos de controle interno, para que os indivíduos “façam o que deve ser feito sem que ninguém ilhe lembre”. A interiorização de normas sociais é o resultado num processo em que o indivíduo transforma a cultura que o cerca em algo próprio (Fernández Enguita, 1996).

Os atos de violência que emergem na escola questionam a capacidade do sistema educativo de internalizar nos jovens certa ordem social, da sociedade de



reproduzir culturalmente, questionando um dos machados básicos de toda a organização social.

*La institución educativa es por tanto una institución de socialización y de control social, institución que en cada sociedad tiene una historia propia y unos conflictos particulares. En ella encontramos agentes que interactúan (alumnos, profesores, directores) y un complejo entramado de relaciones, marcadas en gran parte por el espacio social en que la escuela se inserta. Estas relaciones sociales conflictivas, que llevan a actos violentos en nuestro caso, solamente pueden comprenderse a partir de la reconstrucción de los procesos sociales que estructuran el espacio escolar.*

Analiticamente, a violência no espaço escolar remete a duas grandes dimensões cuja ligação permite entender a especificidade do fenômeno. Uma refere aos conflitos com que os jovens vivem no seu espaço, com que penetram na escola e que podem ou não dar em atos violentos no espaço escolar. A outra remete aos conflitos próprios da instituição escolar e o papel que cumpre na ordem social, que se expressa na totalidade das ações institucionais que a escola pressupõe (programas, comportamentos dos professores, juízo escolar, etc.).

Os comportamentos violentos de crianças, jovens e adultos na escola são produtos de uma conjunção ou combinação destes dois elementos, tal como sustenta Tavares dos Santos (1995), determinada pela complexidade da relação entre educação e ambiente social, num diagrama em que existe um espaço social marcado pelo desencontro entre a instituição escolar e as particularidades culturais das populações que assistem a ela.

Especificamente, a que fazemos referencia com "violência na escola"? As notícias falam daqueles fatos que mais chamam a atenção pela proximidade com a crônica policial: assassinatos massivos em escolas, seqüestro e morte de professores, introdução do tráfico de drogas no interior do espaço escolar, entre outro.

Estas ocorrências, as mais difundidas, não ocupam o lugar primordial no cotidiano dos agentes do espaço educativo. A este nível, violências as constituem a agressão verbal e física, o relacionamento violento naturalizado entre jovens (representado pelo que os professores chamam "jogo de mãos", fingir lutar com empurrões), os pequenos roubos, as "patotas" e a destruição constante de materiais e locais.

## **5.2 O sistema educativo uruguaio: principais características organizacionais e curriculares.**

O sistema de educação nacional uruguaio é dirigido pela Administração Nacional de Educação Pública (ANEP), sendo dividido em duas grandes etapas e correspondendo uma à Educação Primária (6 a 11 anos) que inclui o pré-escolar (4 a 5 anos) e outra à Educação Média (12 a 17 anos), que se abre em duas opções: Educação Secundária ou formal e Educação Técnica. A estrutura da ANEP responde a esta divisão em Ciclos. Encontramos por um lado o órgão máximo que é o Conselho Diretivo Central (CODICEN) e três Conselhos para cada uma das opções educacionais: Conselho de educação primária, Conselho de educação secundária e Conselho de educação técnico profissional. A Formação Docente (Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente) depende da ANEP, não da universidade, mais especificamente do CODICEN.

O sistema educativo uruguaio se desenvolveu historicamente tendo às classes médias como eixo articulador da expressão de expectativas e necessidades. Progressivamente, a expansão é marcada por duas fases. No primeiro lugar, o desenvolvimento – cedo - da escola primária neste século. Já em 1930, a população registrada no Ensino Público Primário e Público alcançara 178.264 alunos, o que é indicativo do valor que o país concedeu historicamente à expansão da oferta escolar como estratégia de integração social. A amplificação da oferta que também incluiu o meio rural permitiu alcançar a cobertura total, sendo alcançada à universalização dos egressos do Ensino Primário na segunda metade da década dos oitenta (ANEP, 2000).

O segundo processo refere à democratização progressiva da Educação Média que começa pela década de sessenta. Porém, o acesso efetivo de uma alta proporção

dos mais pobres acontece a partir da segunda metade dos oitenta, "... entre los años 1985 y 1990, se incorporan 16.997 nuevos alumnos al Ciclo Básico de Educación Media (5.213 en Montevideo y 11.784 en el Interior), lo cual implica una matrícula global pública y privada de 135.682 al año 1999. Se ha estimado ... que de los nuevos asistentes al sistema en el Ciclo Básico de Educación Secundaria en el lapso 1985-1990, aproximadamente 15.400 pertenecen a hogares NBI<sup>2</sup>, explicando cerca del 66% del crecimiento de la matrícula del subsector público." (ANEP, 2000, p. 31).

Do ponto de vista curricular, a Educação Primária é de seis anos em total e compreende, desde 1995, a Educação Inicial para crianças de entre quatro e cinco anos de idade. Aumenta isto em oito anos a duração do ciclo obrigatório escolar na educação Primária. O nível de Educação Média é de seis anos e divide-se em dois ciclos de três anos cada um: o Ciclo Básico Obrigatório que é geral e o Segundo Ciclo que é diversificado. Este Segundo Ciclo pode ser levado a cabo em Educação Secundária (ensino formal) ou Educação Técnica (UTU). Deste modo, embora o quarto ano de educação secundária ainda é geral, não é obrigatório. À respeito do Ciclo Básico Obrigatório da Educação Secundária, encontra-se no momento dividido em diversos programas que são comuns ao CES e o CETP.

Em referência aos processos institucionais mais significativos acontecidos no Uruguai, podemos mencionar nos anos 90 a Reforma *Educativa*. Os objetivos da Reforma Educativa neste período estiveram centrados na consolidação da justiça social, a melhoria da qualidade educativa, a dignificação da formação e a função educativa e o fortalecimento da administração institucional. Como transformações de peso podemos assinalar a universalização da educação inicial, a implementação de políticas focalizadas nos setores mais empobrecidos da escola pública implementadas, com o objetivo de transforma-la no eixo de integração da sociedade, e a renovação da Educação média pela modificação curricular do Ciclo Básico e a reestruturação da Educação Técnica (ANEP, 20009).

---

<sup>2</sup> NBI é um dos indicadores mais estendidos sobre pobreza no Uruguai. Significa Necessidades Básicas Insatisfeitas.

Ao nível da educação Primária, então, a Reforma procurou o fortalecimento de recursos para a melhoria da atenção social dos estudantes que pertencem aos setores de pobreza e implementou a extensão do dia educativo. Porém, não programou mudanças curriculares que sim foram implementadas ao nível da educação Secundária. Estes câmbios de caráter focalizado deram na fragmentação do sistema, acrescentado a complexidade do panorama educativo.

Entre os processos e problemáticas que mais afetam a realidade escolar no Uruguai, no primeiro lugar podemos observar que embora até metade dos anos sessenta o sistema educativo era um dos sistemas mais eficientes de integração social (Kaztman, 1997), os eventos de fins dos sessenta marcaram a crise deste sistema integrador e democrático. Vários autores falam da “deterioração educativa” no período autoritário (Bayce, 1987; Rodríguez, dá o Silveira, 1984). De um modo paralelo a este processo começa a expansão do sistema privado de educação, principalmente na capital (Kaztman, 1997; Se ramifique, Filgueira, 1991). Isto conformou uma nova divisão dos alunos, recebendo o sistema Educativo Público fundamentalmente os estudantes de classes populares, fenômeno semelhante ao verificado na região.

*... la escuela pública, que a menudo había conocido éxitos brillantes, en particular en América Latina y muy especialmente en Chile, la Argentina y Uruguay, se convierte cada vez más en la escuela de los pobres, tanto de los docentes pobres como de los alumnos de las categorías sociales bajas, y sus malos resultados convencen muy pronto a las familias de la clase media o los medios populares en ascenso social de que deben enviar a sus hijos a los colegios privados, que los ayudarán a elevarse, y no a la escuela pública, que los empujaría hacia abajo. (Touraine, 1997, p. 285)*

Neste sentido, encontramos um processo de reprodução de desigualdades que se expressou tanto na consolidação de diferentes trajetórias educacionais (assistência ao ensino público ou ensino privado) como no fato que a continuidade nos estudos é menor entre as crianças que vêm de uma origem sociocultural desfavorecida, apresentando pouco aproveitamento do sistema escolar e, por tanto, mais repetições. Por isto, Rama e Filgueira (1991) falam de uma cadeia de exclusão

social que começa com a não assistência à escola pré-primária, continua com a repetição na educação primária e o egresso tardio que determina baixas possibilidades de continuar estudos de educação secundária, ao que se agrega um setor que não conseguiu terminar o primário e que constitui o mais excluído das oportunidades de incorporação futura à sociedade.

O fenômeno verificado de reprodução de desigualdades e na geração de exclusões que são observadas no fracasso escolar de vários jovens é central quando queremos explicar a existência de conflitos e violências dentro do sistema nacional de educação. O mesmo constitui o indicio, a ponta final de uma série complexa de processos sociais que é estruturada tanto fora como dentro do espaço escolar. Na realidade, estamos frente a uma situação que reverte todas nossas visões no problema da violência na escola. Neste sentido, se as deficiências orgânicas de comportamento são unidas aos rendimentos pobres e ... *se as divergências para a norma são maioria, ou quase (40% de repetidores, por exemplo), a norma então é ilusória e é necessário mudar os parâmetros*<sup>3</sup>. (Cardoso, Correa, 1996, p. 85)

### 5.3 Normativa e violência: regulamento e definições da violência escolar.

Para conhecer o regulamento existente em relação aos problemas de comportamento, é necessário clarificar o que querem dizer as observações e os cadernos de comportamento que traduzem à aplicação do Regulamento Geral. Como é de esperar, a integração à instituição e as normas escolares de coexistência, não constitui um processo ausente de conflitos. Por isto, o "Regulamento de Comportamento do Estudante" ... *tiene como finalidad establecer los límites en los que se debe encuadrar el comportamiento de los alumnos pertenecientes a los Consejos de Educación Secundaria y Técnico-Profesional. A éstos últimos les corresponde velar por el logro del clima escolar deseado y aplicar sanciones en caso de infracción..* (ANEP, 1998b, p.27) Este Regulamento estabelece um regime de sanções frente ao que é denominado como, "faltas sérias ou muito sérias."

---

<sup>3</sup> O texto original é em espanhol, a tradução é da nossa autoria.

Em grandes traços, o primeiro refere ao "tratamento não respeitoso" perante funcionários e colegas de escola. O segundo, além de incluir a reincidência nas primeiras faltas, implica alteração no funcionamento do centro pela infração de normas, pequenas depredações do local e dos materiais, ausências injustificadas ou promoção de perturbações em classe e agressões aos colegas. As faltas muito sérias também incluem a reincidência nos pontos anteriores, as agressões às autoridades, os fatos de violência física, porte de armas ou destruição importante do local, a realização de atos políticos ou religiosos, a introdução de drogas, álcool ou materiais pornográficos e os atos que atentam contra os símbolos nacionais. Estabelece-se que as faltas leves sejam sancionadas com observação ou repreensão; sendo de qualquer maneira obrigatório o registro no Livro de Disciplina (ANEP, 1998b, p. 30), livro conhecido como "Caderno de Comportamento." Nas escolas secundárias, são os COE - Conselho de Orientação Educativa - os responsáveis de decidir a aplicação de sanções nos casos de mais gravidade. Nos Cadernos de Comportamento, o que se registra são Basicamente as observações. Transcrevemos alguns exemplos das notas registradas ao momento de solicitar a aplicação da sanção, notas que oferecem um panorama global do que é a violência escolar no Uruguai e do clima muitas vezes vivido nos colégios<sup>4</sup>.

- No dia da data suspendemos M por participar numa briga de rua entre dois estudantes de 1er. ano, primeiro, observando a briga (o que entendemos como um instigador de atitude) e caindo logo no colega que estava ferido no chão. Suspenso por cinco dias.
- Observação para o grupo inteiro. Eu me retiro do grupo por não poder ditar classe, a classe não responde a nada, elas estão numa desordem contínua, incomodam, insultam e se batem continuamente entre eles.
- D observado por jogar com a parte de trás de um assento como se fosse um patim na escada.
- A Diretora da escola Secundária, Professora E, comunica a Sra. M, mãe do estudante P de 1er ano, que esteve preventivamente suspenso por porte de armas na escola secundária. Há cinco dias para apresentar descargas.
- T observado para cantar em classe.
- É observada a aluna O por usar auricular. É pedido que os retire, ela faz isto mais entretanto os usa novamente sem autorização. Deixa a classe, murmurando e saltando.
- G; F; M; L; S. Eles lançaram bombas de cheiro. J os trouxe.

<sup>4</sup> Extraído de Viscardi, N (1999).

- G e S se retiram de classe pela janela que falta enquanto o professor está escrevendo no quadro negro.
- Suspenso os estudantes N, F, T, N e P por quebrar e salivar o casaco do Professor de Físicas. Eles mentiram para obter a chave da sala em que tinha sido esquecido o casaco e também quebraram bancos.
- P suspenso nas últimas duas horas de classe, por jogos de mão.
- O estudante V foi observado por burlar-se insistentemente e de forma ofensiva de um colega.
- D está suspenso três dias por fazer um buraco na parede em classe de química. S observado por queimar documentos em uma sala de aula e ameaçar os estudantes.
- D primeiro não entram na aula, logo entra, fica de pé conversando, depois lança a mochila de um colega e bate na cara de uma colega.
- F observado por se retirar de um modo ameaçador da sala ao saber do registro de ausência na hora da chamada. Este registro foi aplicado como direito já que o estudante não prestou atenção às advertências reiteradas que não usar boné em classe.
- Suspenso o aluno M por cuspir a escrivaninha e os materiais do Professor.
- Suspensão é pedida para os estudantes P e S por agressão contra minha pessoa fora da escola, na rua, lançando objetos de pesados.

Estas definições estabelecidas no Regulamento traduzem de um modo intuitivo - pela noção de "gravidade" - um dos conceitos básicos na literatura acadêmica relativo à violência no Sistema educativo que refere à distinção entre Violências e Incivilidades. Charlot define que (1997), embora não é possível dizer o que é realmente a violência, sim podem ser mencionados dois grandes tópicos entre os quais oscila. Um que afeta à opinião pública, no qual a violência é morte, golpes e feridas com ou sem armas, roubos, vandalismo, violações ou perseguição sexual. No outro, a violência é um conjunto de incivilidades, quer dizer, de agressões diárias ao direito de cada um de ver sua pessoa respeitada: palavras que ferem, interpelações, humilhações, e isto tanto por parte dos estudantes para o pessoal educativo como à inversa.

A definição permite deixar um conceito de violência restringido ao de crimes e delitos para se aproximar de uma definição que leva em conta as pequenas violências diárias que podem literalmente “apodrecer” –ao dizer de Debarbieux- a vida de estabelecimentos ou bairros quando são repetidas constantemente (Debarbieux et alii., 1999, p. 19). Embora estes fatos não sejam necessariamente penalizáveis naquele aspecto insignificante que apresentam, emergem porém como ameaças à ordem estabelecida e transgridem os códigos elementares da vida

em sociedade, sendo intolerável pelo o sentimento de falta de respeito que induzem naqueles que os sofrem. Em síntese, o conceito de incivildades confere sua especificidade a um objeto que, caso contrário, ficaria completamente submetido aos fatos analisados em termos criminológicos, permitindo afinar e aumentar a descrição dos fenômenos de violência no espaço escolar.

Além desta distinção, e sempre de acordo com Charlot (1997), consideramos indispensável à menção de que a definição dos fatos de violência no espaço escolar também inclui um conjunto de fenômenos que nem sempre é pensado como tal por aqueles que os sofrem mas que podem ser reagrupados no nome de "violência simbólica", termo popularizado pelos trabalhos de Bourdieu, ou "violência institucional." Esta é a violência exercitada numa sociedade que já não sabe dar refúgio aos jovens no mundo do trabalho, a violência que produz uma série de cursos que não fazem sentido aos olhos dos estudantes e à dos professores que se recusam a explicar novamente, desvalorizando ou abandonando à sua sorte os mais demorados. Também é a violência dos profissionais que são negados nas suas funções e identidades por um absentismo crescente e à indiferença mais o menos ostentada por parte dos estudantes.

#### **5.4 A construção das respostas: principais ações.**

É necessário realçar que o regulamento que era detalhado corresponde ao modo "tradicional" de dar resposta aos problemas de comportamento e muito especialmente, como veremos mais tarde, quando uma visão repressiva prevalece. Porém, o uso do regulamento constitui uma das respostas dadas ao problema da violência na escola, sendo aplicado de um modo diferente em cada instituição. Isto é explicado tanto em função do tipo de orientação pedagógica que prevalece para a resolução dos conflitos, como pela da gravidade dos fatos acontecidos: centros com orientações pedagógicas tendentes à negociação e à mediação podem ser forçados a usar o regulamento com severidade quando os fatos forem de gravidade extrema.



Além do Regulamento específico, pensar as respostas dadas à violência no sistema educativo supõe tanto localizar-se ao nível micro, em cada um dos centros, como no nível macro, no sistema educativo em geral. Do ponto de vista do sistema educativo, o problema da violência foi abordado partindo de estratégias diferentes e tentando dar respostas institucionais aos problemas sociais que originam os atos de violência. Ao emergir o problema, na Administração Nacional de Educação Pública apareceram diversas respostas: a criação dos Equipes Multidisciplinares (1993), a Comissão de Prevenção da Violência em Educação Secundária (1996) e o Departamento do Estudante da Inspeção de Educação Secundária (2000).

Por outro lado, o Programa de Segurança Cívica do BID que teve curso no Uruguai no ano 2002 incluiu uma linha de atuação na Violência na Educação pela elaboração de um programa de Formação Educativa para a Prevenção da Violência na Escola, Programa que implementou o Departamento do Estudante de Educação Secundária. O Programa, aplicado no ano 2001, incluía a formação de um amplo conjunto de educadores de todos os subsistemas da ANEP (Educação Primária, Secundária e Técnica) e uma das ações de mais alcance já implementadas. Próximo a este Programa de impacto global, coexistem outro conjunto de ações articuladas entre os diferentes subsistema da ANEP e diversas instituições nacionais, a Universidade e ONG's que trabalham na área de Educação e Juventude, seja na modalidade de acordos seja com projetos institucionais.

Soma-se a isto uma miríade de projetos implementados pelos próprios centros educativos dos que é muito difícil obter um panorama de conjunto<sup>5</sup>. Podemos estabelecer que as políticas dos centros oscilam entre as mais tradicionais, que usam a aplicação do Regulamento de Comportamento e a sanção disciplinar frente à emergência de fatos de violência; e um perfil que tenta dar soluções pedagógicas, potencializando o uso dos recursos que o sistema educativo brinda no seus diferentes programas oferecidos para a resolução do problema.

---

<sup>5</sup> Por exemplo, a Federação Uruguia de Magistério compilou um livro em que alguns casos de ações implementadas nas diferentes escolas são detalhadas (FUM-TEP, 1999). Também, o artigo de Etchevarren (2000) pode ser consultado que relata as ações que tiveram lugar numa escola secundária de Montevideu.

### **5.5 A Violência no espaço escolar no Uruguai: estudos existentes.**

Num marco de preocupação crescente pelos problemas vividos em diversos centros, foram elaborados alguns dados que permitem caracterizar o fenômeno. Porém, não foi construído um sistema nacional ou departamental que permitira obter dados globais relativos à Violência e Educação no Uruguai até agora. Deste modo, os dados existentes são parciais, escassos e relevados em momentos diferentes. As cifras mais abrangentes emergem do Censo a Estudantes dos Terceiros anos implementado em 1999 nos qual são feitas perguntas relativas à percepção do fenômeno por parte dos estudantes.

Outro conjunto de descobertas vem de alguns estudos que trabalharam de uma perspectiva mais qualitativa, do ponto de vista da Psicologia ou da Sociologia. Os mesmos permitem delinear elementos fundamentais no problema, embora eles não permitem a generalização dos resultados alcançada nas investigações.

#### **5.5.1 Os dados globais.**

Os dados mais globais relativos à violência no sistema educativo uruguaio provêm dos diversos relatórios da ANEP. No ano 1995 um dos primeiros trabalhos mostrou uma forte presença de comportamentos violentos manifestada pelos estudantes de diferentes centros educativos ao nível do Ciclo Básico: 91% dos estudantes mencionaram a presença de brigas entre colegas, 71% que disseram ter sido objeto de agressões verbais e 61% declararam ter agredido colegas verbalmente, 18% aceitaram ter participado em brigas e 28% dos estudantes souberam de colegas que carregaram armas (ANEP, 1995).

Sete anos depois, o Departamento do Estudante da Inspeção Docente de Educação Secundária implementou uma pesquisa em todas as escolas secundárias de Ciclo de Básico de Montevideu e Canelones a efeitos de prever quais pudessem ser as demandas dos estudantes para o Departamento. Aplicado em um total de 3385 estudantes dos quais 70% pertencem a Montevideu e 30% ao Departamento de Canelones, da pesquisa surgiu que, entre as sugestões dos estudantes, a mais reiterada é a necessidade que o Departamento aborde o problema da violência e

que ofereça estratégias para o tratamento e resolução de conflitos, que seja dada atenção aos estudantes com fortes problemas familiares, que se protejam os direitos dos estudantes face aos professores e que se dê apoio para as mães adolescentes (ANEP, 2002b).

Por outro lado, a través de fichas entregues às 70 escolas secundárias que estão dentro da Experiência do Departamento do Estudante, relevou-se a opinião dos Diretores em relação à problemática. Neste caso, 57% dos Diretores manifestaram como problema principal o da violência e o incremento de confrontações físicas no ambiente do colégio, com lesões pessoais. 55% reconheceram a existência de consumo de drogas que 20% situaram dentro do centro, afirmando 6% deles que conheciam quem os distribuía. 45% dos diretores identificaram problemas de discriminação entre colegas e 15% entre professores. 67% informaram á respeito de problemas de integração entre os adolescentes e 25% entre professores, pelo que os déficits de socialização, entende-se, envolvem ambos os atores. Por outro lado, o relatório também menciona que 25% dos Diretores indicaram falta de higiene pessoal sendo maior em estudantes que em professores; 60% dos mesmos indicaram problemas de alimentação devido a situações de emergência social e 30% mostraram problemas alimentares com transtorno de comportamento, anorexia e bulimia (ANEP, 2002c).

Uma aproximação mais específica aparece na análise das atitudes e opiniões dos estudantes de terceiro ano do Ciclo Básico que participaram do Censo Nacional de Aprendizagens de 1999 (ANEP - MesyFod/Utu-Bid, 2000). Dos resultados obtidos surge que 19,3% dos estudantes percebem e manifestam problemas de violência nas escolas secundárias, 8,5% percebem problemas de drogas e só 4,6% de álcool. Quando comparados estes resultados com aqueles mencionados em relação aos responsáveis dos centros, uma primeira constatação é referida às diferenças de percepção entre Diretores e Estudantes. Estes resultados são conseqüentes com o que é observado nos trabalhos de tipo qualitativo que mostram como é percebida a violência nas escolas secundárias em tanto problema de gravidade pelos responsáveis da instituição (Diretores, Professores Funcionários), mas não pelos estudantes (Blanco, 2001; Viscardi, 1999).

Também, no mencionado relatório (ANEP, 2000) os resultados referentes à percepção de problemas de violência, drogas e álcool nas escolas secundárias foram analisados em função de variáveis diversas. Para sua compreensão, dividimos o conjunto destas variáveis entre variáveis que refletem a incidência de fatores sociais "externos" à escola secundária e variáveis "internas", que expressam as características do centro e do contexto em que se produz o processo de aprendizagem. Usaremos as dimensões expostas para discutir algumas perguntas gerais relativas ao problema que nos ocupa. Antes, deveria ser lembrado que os resultados que são detalhados estão baseados em percepções e opiniões dos estudantes, e não em fatos ou atos violentos especificamente medidos. Por tanto, não deve ser assimilada a percepção de violências com a ocorrência das mesmas, embora elas possam manter relação.

**Tabela N° 4**  
**Porcentagem de identificação de problemas para diferentes variáveis.**  
**Contexto social. Ano 1999.**

<b>Variáveis</b>	<b>Violência</b>	<b>Drogas</b>	<b>Álcool</b>
<b>Sexo</b>			
Homens	21	10,1	6,7
Mulheres	17,9	7,2	2,9
<b>Região</b>			
Montevideu	23,3	12	6
Interior	16,7	6,3	3,8
<b>Clima sociocultural do Centro</b>			
Muito desfavorecido	13,8	3,3	2,5
Desfavorecido	19,5	7,7	4,3
Favorável	22,4	11,5	5,4
Muito favorável	14,3	6,7	5,2
<b>Capital educativo da casa</b>			
Muito desfavorecido	17,3	6,5	3,7
Desfavorecido	19,7	8,3	4,2
Favorável	21	9,4	4,8
Muito favorável	19,8	9,2	5,5

Fonte: Elaboração própria baseada em ANEP - Programa MESyFOD e UTU / BID (2002), 1er. Censo Nacional de Aprendizagens dos 3eros anos do Ciclo Básico, 1999.

### **A incidência do contexto social.**

i - *Percepções de acordo com região*: as porcentagens observadas em Montevideu para as percepções sobre drogas e alcoolismo duplicam as do Interior do país: 23% de estudantes percebem fenômenos de violência em Montevideu frente a

16,7% no Interior (grupo dos 18 departamentos). Próximo a Montevideu, os departamentos com maiores níveis de modernização mostram níveis altos de percepção de violência: Canelones (19.4%), Maldonado (22%) e Salto (19.4%). Também Rivera (22.6%), com a existência de fortes problemas sociais e de pobreza numa região de fronteira.

Num contexto geral de aumento de fatos de violência no país, entendemos que os dados refletem a preocupação pelo problema da violência no interior da escola. Neste sentido, o centro escolar não está isolado dos processos sociais gerais. Também, pode ser unida a percepção maior de violências na cidade de Montevideu às diferenças regionais existentes nas taxas de violência no nível nacional. No caso de Montevideu, a presença de taxas de violência mais altas é unida à acentuação das desigualdades econômicas, a segregação urbana e a exclusão social (Veiga, Rivoir, 2001) no contexto nacional. Este crescimento da violência, também, está em relação com o aumento da insegurança cívica na capital (Kaztman, 1997).

ii - *Diferenças de gênero*: a identificação de problemas é maior entre os Homens que entre as mulheres, embora aumente no que refere ao problema do alcoolismo. A este nível, os dados diferem do que parece indicar o conjunto dos estudos (Hébert, 1991) em que os homens são marcados como os principais protagonistas da violência, embora um grupo cada vez maior de mulheres são envolvidas na realização de atos de violência. É isto o que os estudos qualitativos mostram para a realidade uruguaia (Blanco, 2001; Viscardi, 1999). De qualquer maneira, como a percepção difere da realização, o fato que os homens e mulheres se envolvam de um modo diferente nas relações violentas entre colegas ou com o pessoal da instituição (Guimarães, De Paula, 1992), não insinua que eles não percebiam de um modo semelhante o clima contraditório quando existe.

iii - *Origem familiar e nível sociocultural do centro*: a percepção de violência e drogas é mais forte nos centros com um nível sociocultural médio que naqueles centros localizados nos níveis más desfavorecidos. Tomando este como um indicador de classe social, a importância da dimensão que faz ao problema da violência refere principalmente à existência de desigualdades. Embora um

contexto de pobreza numa sociedade fragmentada e desintegrada pode levar a mais fatos de violência, a vivencia de um clima contraditório - isso é o que expressa a percepção de violências - existe principalmente quando códigos sociais diferentes coexistem para a resolução de conflitos, como também códigos de classes e comportamentos cotidianos diferentes: "*...los centros ubicados en el estrato medio son los más heterogéneos desde el punto de vista sociocultural y por ende comprenden mayor probabilidad de registrar estudiantes socializados en diferentes pautas y formas de relacionamiento.*" (ANEP, 2000, p. 34). Portanto, as diferenças de códigos - e de comportamentos - quando coexistem produzem um aumento do conflito. Conseqüentemente, em contextos de desigualdades sociais - de maior poder explicativo que a pobreza neste caso -, o fortalecimento de um espaço pedagógico de diálogo e comunicação depende da capacidade das instituições educacionais para agir como fatores de integração social quando surgem diferenças que, para o caso de Uruguai, não são estritamente culturais (de idioma ou raça) mas especificamente de classe.

iv - *Capital educativo da Casa*: diferenças leves aparecem nas percepções dos estudantes em relação ao clima educativo das casas . Nos casos de violência e de drogas, a percepção de problemas tende a aumentar gradualmente entre o estrato más desfavorecido e o favorecido, descendo algo no estrato mais alto. Mais na realidade, tanto para violência como para drogas, a diferença mais marcada está entre os estudantes que pertencem aos estratos desfavorecidos e o resto (ANEP, 2000). Deste modo, embora este fator não parece diferir de um modo significativo no grupo do aluno, os estudantes de setores mais humildes pareceriam identificar presença menor de violências ou, talvez, "naturalizar" em maior medida a existência do mesmo.

Tabela Nº 5

Percentagem de identificação de problemas para variáveis diferentes.  
Variáveis educacionais. Ano 1999.

Variáveis	Violência	Drogas	Álcool
<b>Tamanho do estabelecimento</b>			
Menos de 100 estudantes	9,5	3,3	3,9
Entre 101 e 300 estudantes	9,4	4	2,6
Entre 301 e 600 estudantes	15,2	6,1	3,5
Mais de 600 estudantes	22,8	9,6	5
<b>Tipo de centro</b>			
Escola secundária pública	21,3	9,8	4,8
Escola secundária privada	10,7	5,1	4,2
Escola técnica	21,5	5,3	4,3
<b>Índice de oposição</b>			
Alto	27,9	18	13,1
Meio alto	24,1	11,9	7,3
Meio baixo	19,4	7,8	3,9
Baixo	15	5,9	2,5
<b>Expectativas de continuar os estudos</b>			
Até 4º ano ou menos	20	19,8	19,7
Terminar 2º ciclo	19,8	8,7	8,6
Levar a cabo estudos terciários	19,7	4,7	4,5
<b>Resultado médio de 4 testes</b>			
Debaixo de	20,6	9,1	5,2
Meio baixo	20	8,9	4,7
Meio alto	19,5	8,1	4,1
Alto	17,4	6,6	3,8

Fonte: Elaboração própria baseada em ANEP - Programa MESyFOD e UTU / BID (2002), 1er. Censo Nacional de Aprendizagens dos 3eros anos do Ciclo Básico, 1999.

### Contexto educativo.

v - *O tamanho dos centros de estudo*: a percepção de problemas de violência, drogas e alcoolismo tende a aumentar nos centros de maiores dimensão. *Por exemplo, quarta parte (23%) dos estudantes das escolas secundárias de mais de 600 estudantes identifica problemas de violência enquanto, nas escolas secundárias de menos de 100 estudantes, só faz isto um de cada dez (9,5%)<sup>6</sup>.* (ANEP, 2000, p. 19) Isto indica que em estabelecimentos de grande tamanho, as dificuldades do pessoal responsável para estabelecer uma ordem na escola, as relações impessoais e a heterogeneidade das populações que normalmente

<sup>6</sup> O texto original é em espanhol, a tradução é da nossa autoria.

convergem, dificultam a existência de uma comunidade educativo integrada, afetando diretamente o clima escolar.

*vi - Incidência do tipo de administração:* nos estabelecimentos públicos a percepção de violência duplica o aquela observada nos estabelecimentos privados (de 21% nos públicos para 11% no privado). Entendemos que este fato deve-se a uma dupla combinação de fatores: de um lado, as condições de crescimento e expansão do sistema público de educação, de outro, os recursos estruturais com que conta cada sistema para enfrentar os problemas de violência.

No Uruguai, como em outros países (Ponte Spósito, 2001), as características que acompanharam o processo de transição democrática se unem ao processo de abertura de oportunidades escolares que absorvera um amplo contingente de estudantes que vêm dos setores empobrecidos da sociedade. Deste modo, a expansão do ensino público em condições precárias consolida um processo de cambio que oferece caminhos desiguais aos diferentes setores sociais. No que faz às condições sociais em que a tarefa educativa é desenvolvida no Sistema Público e Privado de Ensino, o Sistema Público trabalha com aqueles estudantes que mais problemáticas econômicas e sociais apresentam. Somado a isto, o ensino público conta com menos recursos estruturais para enfrentar os problemas que emergem no seu interior. Evidentemente, isto determina contextos educacionais desiguais, expressados nas diferenças na percepção de violências por parte dos estudantes destes sistemas.

*vii - Índice de oposição:* na medida em que a discrepância do estudante aumenta com seu estabelecimento e com suas práticas de ensino, a percepção de problemas acentua-se. *...así, por ejemplo, la proporción que identifica problemas de violencia en su centro es casi el doble entre los estudiantes con mayores niveles de disconformidad que entre los "más conformes" ...: 27,9% em frente a 15%.* (ANEP, 2000, p. 25) A construção de um clima escolar positivo une-se deste modo à percepção de violências, provando que a variável institucional é de peso. Refere isto ao que Debarbieux (1999) define como "efeito estabelecimento" ou ao que podemos identificar como capacidade de "Liderança Pedagógica" do centro: isto é, o potencial para agir com instrumentos pedagógicos sobre certa realidade



social, construindo respostas que tanto podem aumentar como diminuir os problemas de violência que as escolas secundárias enfrentam.

*viii - Expectativas de continuar os estudos:* as mesmas não têm relação com a percepção de problemas de violência. Deste modo, as projeções da trajetória escolar não incidiriam na percepção diferencial de um clima de violência no interior do centro escolar.

*ix - Resultado médio de quatro testes:* é observado que a percepção de problemas não parece associar-se fortemente com o desempenho dos estudantes, considerado isto em função de testes de aprendizagem aplicados. De qualquer maneira, algumas diferenças existem desde que os estudantes que obtiveram médias mais altas, são aqueles que tendem a perceber menores problemas de violência.

#### **5.5.2 Os estudos de caso.**

Os primeiros trabalhos específicos existentes foram de tipo psicológico. Nesta linha Cardoso e Correa (1996) verificaram uma diminuição gradual do nível de aprendizagem e um aumento crescente dos níveis de violência dos estudantes de educação Secundária nos noventa. Isto os levou a realizar um estudo de caso em uma escola Secundária Pública de Montevideu, estudo em que analisaram os fatores que incidem no processo de ensino-aprendizagem o qual, remarcaram os autores, tanto está relacionado com aspectos socioeconômicos como afetivos e pessoais, realçando que não deveria recusar-se neste processo a influência da própria instituição na geração de sintomas como a apatia e a violência. Centrado em variáveis psicológicas, mais especificamente, na forma em que os processos afetivos e cognitivos são afetados pela situação de pobreza, o estudo determina um fato central: a relação existente entre a diminuição do nível de aprendizagem, a presença de comportamentos violentos e de problemas socioeconômicos. Com o resultado que, como os autores dizem, a educação “faz sintoma” na alta repetição em nos problemas de conduta.

Ao término dos 90, achamos duas investigações sociológicas. Um estudo do ano 1998 implementado em duas escolas Secundárias Públicas de Montevideu<sup>7</sup>; (Viscardi, 1999) e outro do ano 2000 implementado em quatro escolas Secundárias de Montevideu e da área metropolitana (Blanco, 2001). Partindo de um marco conceitual que torna relativo o fenômeno da violência no espaço escolar em tanto que fenômeno criminal, ambos os trabalhos tentam identificar conceitos e processos característicos de uma Sociologia da Educação que permitem abordar o fenômeno. As duas análises confirmaram a existência de fenômenos de violência no sistema educativo no Uruguai: na presença periódica de agressões verbais e físicas de e pelos colegas da instituição, nos atos de saquear do patrimônio escolar e na ruptura ou transgressão de normas sociais e de coexistência (Viscardi, 1999).

Retomando a noção de incividades de Charlot (1997) e Debarbieux (1999) é observado que, com relação ao problema da Violência nas escolas secundárias, a maioria dos fatos observados responde na realidade a incividades. Ao analisar o conjunto das sanções escolares aplicado nos Cadernos de Comportamento, podemos observar as diferenças na emergência do fenômeno: 58% do total das sanções respondem a incividades (alterações da ordem da classe, negação de normas sociais básicas, indiferença para a classe, infração de normas escolares) e 42% a violências propriamente ditas (agressões físicas e verbais aos colegas ou professores e depredações). A verificação não torna relativo o peso desses comportamentos que são definidos como violentos (agressões verbais e físicas e depredações), mas mostra que ainda estamos longe de um panorama que permita homologar o conjunto das violências que emergem no espaço escolar a "crimes ou delitos sérios (Viscardi, 1999)."

Pelo contrário, o que é observado é principalmente uma crise de convivência, uma dificuldade para socializar os jovens no marco dos valores que a instituição tem por objetivo difundir. Neste sentido, comprovou-se que, mais do que "estudantes violentos" existem turmas que mudam comportamento em função do professor

---

<sup>7</sup> Esta pesquisa teve por objetivo caracterizar os fenômenos de violência nos centros educativos no Uruguai, determinar se existem diferenças institucionais no tratamento do problema que incidiram na sua construção e reprodução e analisar as representações que tinham da violência os diretores, professores, funcionários e estudantes.

que “enfrentam”. Esta dificuldade de incorporar um padrão comum de comportamento e a variação extrema em função da “personalidade do professor” é um dos fatores que mostram a fraqueza do sistema para impor uma ordem e transmitir regras de comportamento aos estudantes (Blanco, 2000; Viscardi, 1999).

Dos trabalhos desprende-se que a violência constitui um conceito relativo e relacional. Efetivamente, do ponto de vista dos estudantes a violência na escola secundária é -literalmente- violência física entre colegas, seja ela de tipo instrumental (roubos ou rapinas por exemplo) ou expressiva (tipicamente, as brigas por namorados/as). Raramente os estudantes incluem na definição as agressões dos professores ou as depredações do local de estudos: a violência é ameaça, extorsão, roubos e insultos. Porém, a indefinição do conceito surge quando compararmos estas definições e percepções com aquelas dos professores. Realmente, poderíamos caracterizar a posição dos professores com a idéia que “tudo é violência.” Neste sentido, embora algumas menções são limitadas às agressões verbais e físicas entre estudantes, em outras aumentam de um modo tal que as infrações de normas escolares e de convivência, a alteração da ordem da classe e da escola secundária, o emprego de um idioma “vulgar” e o uso de vestido incorreto, são considerados também como violências. O ponto de vista do professor é, então, muito mais abrangente a respeito do que considera violência chegando, em alguns momentos, a percepções de excesso que superam o problema ao identificar como violência qualquer conflito, discordância, desordem ou desencontro de opiniões. Inclui, deste modo, o conceito de incivildades, conceito que supera as meras violências físicas que são apontadas pelos estudantes (Viscardi, 1999).

Por outro lado, o conjunto dos professores concorda em que a violência é um problema real que afeta a vida diária das instituições. Aqui, a característica que se salienta de um modo geral é o que esta é uma violência comum exercitada pelos jovens num laço estabelecido pelo jogo violento e a agressão verbal e física permanente. Laço violento que, “pára pior”, não é sentido como tal pelos protagonistas principais “que vêem isto como algo natural.” Entre os estudantes não existe tal acordo e para muitos deles a violência não é um problema real dos

centros educativos. Embora é difícil definir até que ponto obedece isto uma naturalização do fenômeno por parte dos estudantes, ou a uma percepção de excesso por parte dos professores, a pesquisa mostra de fato a emergência de violências sérias no interior dos centros educativos.

Em terceiro lugar, neste trabalho, ao estudar o conjunto de fatos que aconteceram nas duas escolas secundárias pesquisadas, foi observado que a violência tem significados diferentes ou que as violências têm por meta atender contra objetivos que são de diferentes tipos. Retomando a classificação de Debarbieux (1999), podemos estabelecer que são três os tipos de violências que, combinados, explicam a emergência do fenômeno:

***i - Continuação de uma violência externa que se instala na escola secundária.***

Manifesta-se isto na presença de conflitos que são explicados por rivalidades estabelecidas no nível do bairro, como os conflitos locais. Também, é manifestada na ação de grupos de jovens do bairro que muitas vezes exercitam contra a escola ações violentas (a presença de "gangues", por exemplo). Finalmente, na existência de situações em que o centro educativo é a vítima da violência de corte instrumental, como no caso dos roubos aos estudantes ou professores na porta da escola secundária por parte de pessoas que não têm relação com o centro educativo.

*ii - Sociabilidade violenta entre jovens.* Trata-se da presença de um mecanismo de socialização que passa pelo uso da força numa lógica de rito e que estabelece hierarquias ao interior das escolas secundárias. A relação com a violência e as estratégias para se preservar fazem parte da vida escolar, gerando os estudantes uma regra de interação paralela à da escola secundária e que leva até mesmo à conformação de "tribos" ou "gangues" em seu interior.

*iii - Conflito escolar.* Estes conflitos emergem na intenção da instituição e do pessoal docente de conservar a ordem da classe e da escola secundária; preservar o respeito de normas sociais, escolares e de coexistência; e levar a cabo o plano de estudos que pretendem dar, fazendo valer os juízos escolares que o prêmio –

castigo o indiferença- das notas e conceitos conferidos representa (Viscardi, 1999). Entram aqui a violência simbólica o institucional.

*iv* - Um quarto ponto - que não é parte dos esboçados por Debarbieux- poderia incluir-se, referente aos fatos de violência que aconteceram no marco das mobilizações de federação de estudantes nas que a **interferência da polícia** por ordem das autoridades deu lugar a violências. Neste sentido, entendemos que as demandas dos estudantes unem-se a uma dimensão política que não pode ser excluída e que embora não faz parte da reprodução de uma violência difusa, desde que tem por meta à Instituição Educativo e as autoridades de governo, deu lugar à emergência de conflitos e confrontações sérias no interior do Sistema Público de Educação em diferentes momentos da história política do país (Viscardi, 2003). Isto também remete á relação entre polícia e jovens.

Outro fator de importância estava nas diferenças entre matérias ministradas. Ao analisar por área de conhecimento as sanções de comportamento solicitadas pelos professores<sup>8</sup>, foram achadas diferenças (Viscardi, 1999). Na realidade, aqueles professores da área das Ciências Exatas e Naturais tem em proporção uma tendência maior para sancionar que aqueles da área das Ciências sociais, Literatura e Idiomas. No total das sanções solicitadas, as dos professores da área das Ciências Exatas e Naturais respondem a 37,9% do total, as dos professores de Ciências sociais e Ciências humanas a 25,2% e as dos professores de Idiomas e Literatura a 17,6%. A menor tendência a sancionar é observada na área Artística e Expressiva cujas sanções representam 15,3% do total (Viscardi, 1999).

Finalmente, os resultados da pesquisa mostram que os centros estudados não enfrentam o problema da mesma forma. Enquanto num dos centros o total de estudantes sancionados por parte da instituição representava 26% da população total, no outro o total dos estudantes sancionados representava 19,5% dos alunos. Aqui, as explicações podem ser localizadas em dois níveis diferentes. De um lado, postulando que as características sociais das escolas secundárias incidem nas

---

<sup>8</sup> Constituem a base de dados o relevamento e classificação de todas as sanções pedidas nas duas instituições nas que se trabalhou, sanções solicitadas por parte de professores, funcionários e diretores desde o princípio do ano letivo em março de 1998 e até fins de outubro daquele ano (Viscardi, 1999).

diferenças. De outro, situando no nível dos estabelecimentos a explicação, no entendimento que a administração que os centros fazem do conflito tem incidência no fenômeno (“efeito instituição”). Neste caso, a seleção de duas instituições localizadas em meios sociais similares não permite testar a primeira hipótese. Mas por outro lado permite afirmar que as diferenças observadas são devidas ao efeito instituição, dada a homogeneidade do ambiente social das escolas (Viscardi, 1999).

---

**PARTE II**

**VIOLENCIA E DELITOS EM  
PALAVRAS DOS JOVENS**

---

## **TRAJETÓRIAS DELITIVAS: COMPREENDER OS RELATOS DOS JOVENS.**

Compreender é o objetivo para poder explicar. Entender o que? Entender as razões, os motivos pelos quais os jovens cometeram crimes e de que tipo, porque sofreram violências ou as praticaram, atacaram amigos, arriscaram suas vidas num roubo, lastimaram ou mataram, traficaram drogas ou danaram pessoas queridas. A violência dos fatos só pode ser comparada a violência da nossa curiosidade. Poderíamos decidir não saber nada, não dialogar ou simplesmente fazer de conta que dialogamos pela transmissão mecânica de um conjunto de perguntas –de defesa - prefixadas num questionário fechado que será traduzido em números. Não foi essa nossa proposta. Tivemos perguntas, sim, mas a linha condutora levou a descartar algumas ou agregar novas.

Para compreender foi necessário primeiro remover o estigma da violência presente em nós. Abordamos pessoas e a troca não pode ser levada a cabo com medo ou a idéia de que estes fatos definem uma essência ou constituem o centro da vida dos jovens. Eles conferiram as vivências de violência - numa sociedade violenta - seu lugar no diálogo e nossa função é a de permitir que a vida se transforme em palavras, palavras essas com que ficamos para poder entender e em troca transmiti-las.

Depois de ter lembrado as situações e as impressões resultantes de cada um dos encontros e entrevistas, depois de ter lido cada entrevista várias vezes e recriado situações, o problema da compreensão e da análise apareceu em toda sua dimensão. Nossa primeira estratégia de análise procurou em categorias gerais elementos explicativos das trajetórias vividas e do papel da violência. Por hábito e uso, a análise foi esboçada como transversal. Não obstante, uma sensação de violência pela pobreza dos dados e das explicações surgiu toda vez que esta aproximação foi tentada. Em certo momento, chegou a compreensão. Existia algo único em cada história que deveria ser apresentado e ser posto em jogo, antes de estabelecer laços com categorias teóricas, redes de relações, descrições, diferenças e semelhanças. Era impossível generalizar sem particularizar rigorosamente. A



fala, as expressões, a história, os fatos, a sucessão e a trajetória, as explicações e a lógica da entrevista apareceram como dimensões fundamentais que deveriam ser mostradas.

Na nossa perspectiva, cada caso particular é a expressão de uma configuração específica da vida, do presente e uma projeção de futuro. Como dissemos, sabíamos que entrevistaríamos jovens que tinham sido processados por ter feito crimes de especial gravidade ou ter se envolvido em situações de violência de diversos tipos. Não obstante, quisemos saber como a realização desses fatos tinha sido possível. Se fosse um acidente, o resultado de uma atividade comum para eles, se existiam trajetórias homogêneas de vida ou se não era possível qualquer tipo de sistematização, se respondiam a casos acidentais e que tipo de relações sociais mantiveram estes jovens.

Conseqüentemente, o problema da generalidade e da singularidade aparece uma e outra vez. Fora o fato que toda a trajetória é singular: que níveis de relações, processos e fases existem com tal generalidade que permita identificar um possível tipo de trajetória social? Ou, ao enfrentar a análise das experiências de vida, a divergência de sentido seria tal que não permitiria unificar, determinar conjuntos com algum tipo de critério? Sem lugar a dúvidas o caminho era indutivo desde que, além do recorte “jovens processados por crimes especialmente agravados que participaram de programas de reabilitação de INTERJ”, não tínhamos fixado categorias prévias ou tipologias estabelecidas em relação a seus estilos e trajetórias de vida. As mesmas foram construídas numa fase posterior e como produto da análise dos dados.

Da leitura e releitura das entrevistas, surge com força que existem diferenças substantivas entre aqueles processados por ter feito crimes vinculados a agressões interpessoais, expressivas, e aqueles processados por crimes vinculados à agressão à propriedade, mesmo se ambos os tipos de delitos acoplaram-se ao uso da violência contra outro em maior ou menor medida. Isto é, não é a mesma coisa um homicídio levado a cabo pelo mero desejo imediato, ato irrefletido, de matar o outro por ódio ou para esconder uma situação, que o homicídio que se levou a cabo no contexto de um arrombamento ou uma rapina. Em ambos os casos, um

contato forte existe com a violência e a morte e uma predisposição prévia pode existir para matar. Mas a violência extrema, o assassinato de outro ser humano, é determinada em contextos diversos e por razões diferentes.

Feita esta distinção que já é sentido comum ao olhar nosso marco teórico, o resto estava nebuloso. Num segundo momento, a identidade e a capacidade de dar conta de certos modos de vida foi constituído como uma variável que reforçou a categoria prévia. Não havia construção de identidades em termos de coletivo nos jovens que tinham protagonizado violências domésticas ou com amigos, colegas, namorados ou vizinhos. Ela sim existiu naqueles que tinham levado a cabo ataques contra a propriedade: as explicações estavam disponíveis, os problemas começaram a iluminar-se e a lógica dos fatos organizava-se em função de critérios definidos, foram eles éticos, normativos ou sociais.

Deste modo, certa convivência aconteceu entre determinado tipo de violências ou uso da mesma e uma configuração de mundo, como disposição subjetiva que se objetiva em ações. Como foi mencionado já, deveríamos clarificar que as violências ou infrações em que nos centramos para localizar à história surgiram da coerência e das anedotas dos relatos, não da infração estabelecida no processo judicial. Em alguns casos, uma distância existe entre a trajetória de vida, os núcleos de identidades, os fatos relevantes e a infração que deu lugar à acusação.

A resultado foi a elaboração de um relato de entrevista ou transcrição de um diálogo, no modo de uma narração. A entrevista foi retomada e transcrita sem reproduzir no texto a lógica oral (impossível, deveriam incluir-se os gestos como numa peça de teatro), mas tentando inserir-la numa narrativa escrita que à tornara compreensível, reproduzindo com certa fidelidade cada um dos relatos de vida.

Só quando levamos a cabo esta tarefa, pudemos achar uma primeira conexão que permitira a compreensão abrindo passo a explicação. Acharam-se pontos de contato que justificaram a criação de tipologias contendo conjuntos de relatos biográficos da violência vivida pelos jovens. A construção das tipologias da que daremos conta nesta seção acontece pela constatação da existência de práticas,

concepções e modos de vida recorrentes na análise do conjunto das trajetórias dos jovens.

**1. Violência doméstica e interpessoal.** Estas dimensões aparecem como duas chaves dentro das que se unificam relatos nos que a violência emerge unida a afetos e situações emocionais. A violência doméstica está no centro do problema dos dois jovens que abusaram sexualmente de crianças pequenas, um deles com homicídio da criança posterior ao episódio de estupro. A vivencia de relações violentas interpessoais entre pares está no centro das trajetórias de uma jovem que agrediu suas crianças e de dois jovens que protagonizaram episódios de violência física em diferentes conflitos no bairro. A desestruturação familiar em condições de pobreza extrema é a chave, aparentemente, do episódio de abuso sexual de um adolescente. É certo que a violência doméstica e interpessoal aparece em várias ocasiões em outros relatos. Não obstante, a inscrição de um relato nesta tipologia foi feita em função do núcleo de eventos e explicações significantes com que os entrevistados davam conta das vivencias e das práticas, construindo uma história coerente dos fatos, de sua vida e de certa projeção de futuro.

**2. O delito amateur.** Nesta categoria, nos preocupamos em manter uma distinção de gênero na apresentação das histórias. Retomamos uma expressão dos próprios jovens: "Andar de furto, de rapina, de descuido ou de arrombamento" que, como eles indicam, faz referência ao roubo nas suas diferentes formas. A diferença reside no significado que tem o crime amateur e sua consolidação ou não em opção de vida, nos homens e mulheres, que estudaremos em profundidade na análise posterior. Por outro lado, no caso das mulheres, pode este tipo de ações se combinarem ou não com a prática da prostituição, ocasional normalmente. A prostituição se for exercitada pelos homens, não aparece nos relatos. O tráfico de narcóticos que inserimos nesta categoria é representado unicamente por uma jovem por ser considerado como atividade ilegal assumida como prática cotidiana, embora o mesmo não insinue o uso de violência física, ao contrário dos casos prévios.

**3. A violência do corpo.** Crime amateur e prostituição unem dois mundos analiticamente diferentes, mas não em termos de relações sociais, em que a

questão de gênero é fundamental em relação ao modo em que as relações de domínio são estruturadas entre gerações e setores sociais. A prostituição constitui uma atividade praticada pelas jovens (e adultos maiores que fazem uso dela) que não é representado amplamente no grupo das entrevistas, mas é de consideração teórica por sua emergência periódica nas anedotas e pela realidade de vida de que dá conta. Manifesta-se de modos diversos: ocasional, quando é combinada com outras atividades e tem caráter acidental; escondida, quando se trata de jovens sustentam vínculos definidos pela troca de bens e dinheiro, embora com percepção subjetiva de relação afetiva estável; simulado, quando se trata da prática da prostituição como trabalho.

**4. Homicídios instrumentais.** Abrimos especialmente uma categoria no caso dos jovens que cometeram homicídios. Embora nas histórias de violência doméstica e interpessoal há dois casos de homicídio, por razões teóricas nos interessaram as trajetórias em que o homicídio resultou de um planejamento instrumental, não sendo o objeto deste planejamento o próprio homicídio mas a obtenção de dinheiro. A posição do último caso na categoria de violência do corpo (o de Adriana), configura também a um caso de homicídio instrumental. O caso de Daniel também refere a um homicídio, mas na história não é possível distinguir se é violência interpessoal ou instrumental, embora todo parece indicar que se trata de um homicídio do segundo tipo.

A seguir, transcrevemos as entrevistas seguindo a tipologia. Escolhemos deixar sem tradução ao português esta seção, pela a importância da palavra dos jovens e a dificuldade de achar o sentido coloquial exato das expressões utilizadas na fala comum. Como no caso dos programas de INTERJ, os nomes usados não são os nomes reais dos jovens que foram substituídas através de outros.

## VI. VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E INTERPESSOAL

### Marina. Conflitos juvenis

Marina tem 14 anos e entrou para MERCEDES de Programa, processada por lesões depois de ter ferido gravemente uma jovem da sua idade numa briga, 6 meses atrás. Marina vive com o pai dela num bairro popular, o Cilindro. Até 6 meses atrás ela viveu com sua mãe. A mãe trabalha num curtume e o pai é um padeiro.

#### Entrevista:

Los motivos de su procesamiento *“Yo estoy por una pelea. Me peleé con una botija ... fue en abril, de este año... estábamos en el Shopping y ta, es del barrio y empezó a provocarme... a mi amiga y ta, yo defendí a mi amiga... la botijearon y como que ta, como que respondió y ta... después yo me pude ir del barrio y después andan bien... porque ta, yo con ella antes no me daba... le pregunté porqué, qué, qué, te pasa, y agarra y me dice... la agarra incluso a ella y entonces la botija me empujó... y ta, y yo me defendí, y después hizo la denuncia, la madre de ella, hizo la denuncia.”*

Le pregunto si ella se lastimó mucho. *“Ella a mi no, pero yo a ella si. Pero yo... ella, todo lo que ella dijo, yo no se lo puedo haber hecho. A ella le pegó la madre... le debe haber dado unos golpes. Yo... contra dos no puedo, no puedo hacerle todo lo que la madre dijo que tenía ella. (...) Dijo que tenía lastimaduras por todos lados, que tenía una fisura en la cabeza, yo qué sé. (...) Yo con ella no nos conocíamos mucho... hola y chau, ¿cómo andás? Y ta.”* Es la primera vez que le ocurre esto. El resultado es que fue procesada por lesiones graves. Marina considera que es justo a pesar de las versiones encontradas. *“No es injusto porque ta... yo pagué por defenderme.”*

*“Acá estoy en tratamiento con Daniel, me mandaron al psiquiatra, allá con Helena todos los martes, ta... viendo qué pasó.”* Actualmente Marina está retomando los estudios. *“Hace... un mes que empecé a estudiar. En abril dejé. Yo*

*estaba haciendo el Liceo, estaba haciendo la Utu, Ciclo Básico. Estaba en primero. Repetí primero, volví y ta...*” Venir al programa tiene sentido, pero es difícil para Marina hablar. *“Ayuda si... a ver las cosas más positivas, menos negativas. Yo era muy negativa. Ahora estoy más tranquila.”*

En lo que hace a la familia, le pregunto si la han ayudado. *“Sí... mi madre ahora no. Mi madre me dejó... porque, no me soportaba, yo qué sé.”* Le pregunto si la causa fueron los sucesos. *“Si porque, porque... mi madre está todo el día trabajando. Yo hacía las cosas de la casa y ta y después me iba... a la calle o a la casa de mis amigas. Y se ve que mi madre quería que yo estuviera todo el día con ella.”*

Entramos en los vínculos con las amigas. Surgen las drogas. *“Yo... la primera vez fue, en la esquina con unas amigas. (...) No fue para divertirme no. En el momento en que lo usaba estaba mal, con problemas y como que eso me sacaba...”* ¿Qué usabas? *“Usaba marihuana.”* El uso era diario. *“Lo compraba yo. Juntábamos unos pesos y ta... encontrás en cualquier lado.”* ¿Quiénes vendían? *“Gente... eran mayores.”* ¿Ahora? *“Ahora no. Ahora dejé de usar. (...) No tiene sentido. Es al pedo, gastas plata al pedo... te sentís bien en el momento. Y después se te va. Te pega en el momento y después. Además a mi madre la hice sufrir. Quise cambiar.”*

Sobre el significado de la juventud: *“Disfrutar de los amigos. Yo disfruto de mis padres... yo no tengo mucho que disfrutar. Me siento mal.”* Se produce un silencio terrible y una sensación de dolor muy fuerte. Le pregunto qué le haría bien. *“Yo... poder ayudar a mi padre, ayudarlo. Lo que más quisiera es estar bien.”* Marina se pone a llorar. Le pregunto por sus amigas. *“No. Se cortó. Vivo todo el día encerrada. Yo qué sé, como que me da vergüenza. Antes no, pero ahora, como que soy antisocial.”* ¿Qué es lo que te da vergüenza? *“Yo qué sé, la gente. No me gusta hablar. (...) Con lo de mi madre y todo eso. Como que me sentí desplazada. Me da vergüenza que la gente me ve distinta, yo me veo completamente distinta. (...) Es algo diferente así como... te hablan, y te cuentan de todo y yo me quedo así, callada.”*

Marina dice que es difícil para ella hablar, no tiene cosas para contar. *“No sé, tengo sí. Pero me las guardo para mí. No se las voy a contar. No me gusta contar lo guardo para mí. (...) Tienen que ver con los problemas... de no poder ayudar a mi padre. Mis padres están siempre en conflicto y yo estoy en el medio. Yo lo quiero ayudar. Como que no soy buen aconsejador.”* Le pregunto por la edad de sus padres. El padre tiene 32 años y la madre 40.

Lo que desea es ayudar a su padre, fervientemente. *“Lo que yo pueda ayudarlo a él. Decirle no, mirá, así no es. Calmate. Viste ahora que está con una mujer y cambió al 100% de la época que estaba con mi madre. Viste, lo ayudó a cambiar. No es como antes. (...) Antes, mi padre le pegaba a mi madre, vivían peleando. Mi madre salía corriendo. Mi padre se iba de mi casa. Teníamos que salir. Vivimos tres meses en la casa de una amiga. Mi madre lo volvía a perdonar, mi padre hacía otra macana.”*

Le pregunto por la reacción de la madre. *“Mi madre... mi madre a mi padre lo mató. Mi padre le hizo todas. En este momento que estoy pasando por la droga y todo eso mi padre dice que es por culpa de mi madre. En estos momentos mi padre ni siquiera me dejó ver a mi madre. Yo a escondidas voy y veo a mi madre. Yo sé lo que es mi madre. Porque mi padre también cuando estuvo que estar no estuvo y yo lo tengo bien claro. Mi padre piensa que yo no pienso. Yo la amo, aunque ella no me lo demuestre a mí, que me quiere. Aunque ella piense que yo no la quiero. Pero yo a ella la quiero.”* Se pone a llorar.

*“Mi padre es muy celoso. Cuando la veo me dice qué paso, qué te dijo. No puedo tener, intimidad.”* La pérdida de intimidad y del lazo con la madre aparecen como una de las peores consecuencias de todo lo ocurrido. Intento consolarla, calmarla. Pasa. Hablamos de otras cosas, del programa. Me cuenta que aquí conoció a alguien. *“Ya se va... es un chiquilín que conocí acá. Y ta... se verá.”*

La proyección de futuro es incierta, el presente está sin resolver. Ser adulto está muy lejos. Sobre lo que le gusta: *“A mí el liceo. Me gustaría estudiar, trabajar.”* ¿Cuál trabajo? *“Cualquier cosa.”*





**Paulo. Cambios desestructurantes.**

Paulo tem 14 anos, participou do Programa MERCEDES por 7 meses e foi processado para abusar sexualmente de uma menina de 11. Paulo vive numa pensão no centro da cidade com sua mãe e seus irmãos. Ele tem oito irmãos dos quais ele é o segundo maior. Sua mãe trabalha numa empresa de limpezas, tem contato cotidiano com ele. Eles se “dão bem”. Paulo diz que a pensão é tranqüila e que fora tem um área com banheiro para todos.

**Entrevista:**

Anteriormente, la familia vivía en Colonia, *“En Carmelo, en una casa.”* Whashington nació en esa ciudad, donde vivió hasta hace dos años. Se fueron *“Porque mi madre tenía problemas con mi padre, padrastro. (...) mi padre la relajaba, le pegaba. (...) mi padrastro...”* La relación duró once años, y representó el fin de un vínculo con la figura de padre, ya que en relación a su propio padre dice no saber mucho. *“Lo conocí sí. Lo vi una vez.(...) tenía como 6 años.”*

Extraña Colonia... *“los amigos, los tíos y primos”*. La familia toda está allá. En Montevideo estudia, está terminando segundo año y ya pasó a tercero, le gusta estudiar. Los cambios no afectaron su escolaridad, ya que ingresó al liceo *“... el año pasado a mitad de año. (...) está bueno. Me gustaria ir a cualquier liceo (...)”* Le gustan específicamente *“Matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales.”* Y tiene buenas notas. Para estudiar va cinco veces por semana a una casa joven *“... primero iba a pasar un rato y después voy a estudiar porque te ayudan con los deberes del liceo y eso. Antes yo vivía en, cuando vine yo de Colonia empezamos a vivir en un albergue y de ahí del albergue me consiguieron pa’ir a la casa joven y ahí iba todos los días y empecé a ir al liceo y eso.”* Lo hace acompañado de su hermano mayor. También los amigos que tiene en Montevideo los conoció en Casa Joven.

Volvemos a la vida en Colonia, donde recuerda su casa *“... los amigos, la escuela y todo eso. (...) una casa grande era, 4 habitaciones (...) era de mi madre”* Su

padraastro quedó allá y él lo extraña. Se llevaban bien y mantiene contacto con él “... a veces cuando viene a visitarme.” Tiene hermanos que son hijos de esa unión y las visitas son para todos.

Paulo nunca trabajó y todos los lugares significativos se vinculan a la educación. Sus recuerdos lindos son “*Cuando pasaba adelante en la escuela, en navidad ahí... estaba mi familia, estaban mis amigos cuando pasaban de año y festejábamos.*” Manifiesta haberse sentido bien en Montevideo, aunque no identifica bien lo que le gusta de la ciudad.

Le pregunto porqué está viniendo al programa. “*Porque me mandaron del ¿cómo es?, del... del juzgado.*” Reconoce que tuvo un proceso “... *porque me ah, me acusaron de abuso (...) contra una gurisa.*” No salen las palabras. Le pregunto cómo vivió esto: “... *un poco bajoneado y (...) la seccional.*” Estuvo un día y medio en la seccional. Después “... *me llevaron al juzgado y de ahí me dijeron que tenía que venir para acá.*” Sobre lo que se hace en Mercedes: “*No sé, dicen, cómo es, como que vos reconozcas lo que hiciste y que (...) algo así.*” Lo ayudan, a él le han ayudado “*Sí, un poco.*” Sobre la situación, reconoce que sufrió “*Sí, algo.*” Se trata de “*Como admitir lo que vos hiciste (...) reconocer lo que hiciste (...)*” Él lo admitió. Se siente “... *un poco bajoneado*”, por lo que hizo. Conocía a la niña desde hacía un tiempo.

Sobre el proceso “*Me fueron a buscar a mi casa.*” Su madre estaba, no sabía nada de lo ocurrido. Luego sí él le contó. Ella no se había dado cuenta. No obstante, Paulo habla de lo ocurrido “*Con las de casa joven*”. Y con algunos amigos, quienes le dicen “... *que estuvo mal, que no lo haga más.*” Al principio no se había dado cuenta de que estaba mal, ¿fue como un impulso? “*Y sí, como eso.*” No le había pasado algo similar antes. Había una diferencia de edad “... *como de 2 años 3 (...) conocida.*” No volvió a verla.

Volvemos al programa. Paulo piensa que va a seguir en el programa uno o dos meses más. Está en contacto con los educadores, con los que habla de “*De cómo me siento yo, y cómo estoy pasando.*” Pero evidentemente, no le gusta remover estos temas ni hablar de lo que pasó. Se siente incómodo aunque ahora: “... *no*

*tanto ahora porque ya me estoy acostumbrando.*” Admite finalmente que le molesta hablar. Cuando habla con gente le gusta hablar “*de nada, de lo que ella te tira y...*” Hoy mismo no tenía ganas de venir a la entrevista. “*¿Hoy? Me levante y fui a casa joven un rato ahí, después vine pa’ acá.*” Vino por obligación, pensando que era “*... una charla como todos los días tengo.*” Le gusta su privacidad y no le gusta que le pregunten. Tampoco le interesaría ayudar a otros que hubieran hecho lo mismo. Varios silencios, uno atrás del otro son las repuestas a mis innúmeras preguntas que buscan entablar un intercambio imposible. Más tarde vuelven las palabras y admite que tal vez podría hablar con alguien de “*... todo lo que pasó y aconsejarle y que él me aconseje.*” Aconsejaría “*... que no lo haga más. (...) porque yo lo hice y me fue mal, y si lo hace le va a ir mal.*” Le fue mal “*... porque tuve que ir a la comisaría y al juzgado.*” ¿Si no hubieras pasado por eso no te hubiese importado tanto? “*No, no me hubiera importado nada.*”

Le digo que lo veo tenso y vuelvo a los amigos. Espero que no se traduzca en mi expresión el rechazo ante esta toma de posición tan fuerte. Aquí también se ha hecho amigos “*Sí, alguno que otro.(...) Porque tengo que esperar al psicólogo, ahí charlamos un poco más (...)[hablamos] de lo que hacen, de qué trabajan, de eso.*” Le pregunto si, en caso de tener amigos nuevos, contaría lo que le ocurrió. “*Sí, depende de los amigos, de cómo nos llevemos.... Contaría a los que me lleve mejor (...)*” Menciona que no conoce otras personas que hayan vivido lo mismo que él. “*Capaz que había, pero nadie me dijo.*”

Sobre hablar del tema expresa que sería reservado. “*Hablarlo con las personas que conozco así y ya voy viendo. (...) no sé cómo lo van a tomar a eso (...) porque no los conozco.*” Le pregunto si siente que necesita ayuda, manifiesta que sí “*... en controlarme y eso.(,,) cuando tengo posibilidad de hacer alguna cosa de esas que no lo haga, lo piense.*” ¿Te han venido muchas veces ganas de hacerlo? “*No, ahora no.*” ¿Cómo pedirías ayuda vos en ese momento? “*¿En ese momento? No, yo digo que lo pensaría, pensaría que eso está mal y que (...)*”

Cambio de universo de sentido, a ver si el diálogo retoma fluidez y si logro yo misma salir del tema. Le pregunto por el futuro: Le gustaría “*Estudiar medicina.*” Quiere ser médico. No sabe exactamente por qué. Definimos que le preocupa la

salud y ayudar a los otros (introduzco yo esos conceptos), los retoma para no dejarme hablando sola. Finalmente expresa que lo que más le gusta del médico es *“Cuando manda remedios, te aconseja y esas cosas.”* Le gustaría tener un trabajo *“Antes de ser médico, cualquiera, trabajar en una panadería y esas cosas.”* Sobre su identidad define que es un adolescente, más que un joven. El adolescente es distinto del joven *“Porque te vas desarrollando”*, dura hasta los 14 años y la juventud *“... hasta los 23, 24.”* No tiene apuro en llegar a ser adulto.

Le pregunto por la diversión. Le gusta ir a bailar. *“Fui dos veces a Fabric y fui dos veces al Inter.”* No tiene preferencias musicales. Pregunto si ha tenido novia, menciona que sí, *“Hace poquito (...).”* Tuvo otra y con ella estuvo seis meses. Supo lo que había pasado y no dijo nada. *“Que no lo haga más dice.”*

Tenía novia cuando ocurrió el abuso. No sabe porque hizo eso teniendo novia. Dejó con ella hace dos semanas, no sabe porqué. Era del liceo *“Ella iba de mañana y yo iba de tarde, y nunca nos veíamos.”* Juntos *“Íbamos a pasear y eso en el Parque Rodó y fuimos a la playa una vez.”* Vuelvo al tema del abuso. *“Fue algo que yo quise hacer.”* Fue *“En la casa de ella (...) yo fui pa’ la casa de ella porque, como, yo a la madre le hacía algunos mandados y eso (...). Porque era amiga de mi madre entonces (...) como vivía cerca, iba y le hacía los mandados (...).”* Dice no haber lastimado a la niña, aunque sí hubo contacto físico. Quiere olvidar todo, no sabe si lo logrará. *“No sé, porque algún día me acordaré y me voy a sentir mal.”* Insiste en que el motivo no fue ni querer lastimarla, ni que le gustara: *“No sé, porque tenía ganas de hacerlo, no sé.”*

Vuelvo más tarde al tema de los noviazgos. Ahora le gustan otras jóvenes, del liceo, *“... de mi grupo y que no son de mi grupo.”* Quiere arreglarse con *“Una del grupo.”* Tiene catorce años y piensa hablar con ella *“Cuando la vea, hace como una semana o dos que no la veo. (...) Es alta, como yo así (...) morocha (...) usa vaqueros, una remera así.”* Se llama Lorena.

Sobre la vivencia de situaciones de violencia física manifiesta haber tenido peleas, pero no da más detalle. Establece que el mayor problema de los jóvenes: *“No sé, (...) no sé que la mayoría no estudia.”* Esto es importante: *“Porque cuando sos*

*grande es más fácil conseguir trabajo.*” Otro problema de los jóvenes: “*Que se drogan.*” Es un problema “*Porque después salen a robar (...).*” Conoce gente que lo ha hecho. El fútbol también le gusta, es de Peñarol y ha ido al estadio unas cinco veces.

Vuelvo al futuro y ampliamos sobre la carrera de Medicina . Sabe que son ocho años y medio y que se recibiría a los “*26, 27 más o menos.*” En el futuro, también “*Casarme. (...) tener hijos (...) 3, 2 o 3.*” Sobre la paternidad significa “*Cuidarlos, comprarle cosas, sacarlos a pasear.*” Le gustaría casarse “*A los 28, 29*” y vivir “*Hasta los 60.*” En Montevideo no, en Colonia.

Regreso al tema del abuso. Ahora dice que pensó en el tema del daño: “*Sí pensé que podía lastimarla (...) no la lastimé.*” ¿Por qué fue abuso? “*¿Eh? Por manoseo, (...) [ella] no lloró ni gritó nada.*” No ofreció resistencia y Paulo no sintió que había pasado nada malo en el momento “*... lo sentí cuando fue la policía a buscarme a casa.*” Esto es “*... malo porque pasé los límites que no podía, porque pasé por encima de la persona, no sé.*” [Pasé por encima] *de los derechos de ella.*” ¿El derecho a qué? “*No sé, derecho a ser (...)*” Le pregunto si ha tenido relaciones con su novia. No había tenido antes de abusar de la niña, luego hizo cosas similares “*Sí, a veces cuando estás apretando*”. No sabe porqué no intentó mantener relaciones con su novia antes. “*No se me ocurrió antes.*” ¿Tu novia no te dejaba o vos pensabas que tu novia no te iba a dejar? “*Sí, pensé que no iba a querer.*” Aunque explícitamente nunca se lo pidió. Reafirma que le gustaba su novia, “*no la gurisa*”. Admite igual que para él, en el momento en que mantuvo relaciones con la niña, fue placentero, le gustó hacerlo “*En el momento, sí.*”

Cerramos en una evaluación de la entrevista. No le gustó mucho, se pareció a otras. Le hubiera gustado hablar “*... de otra cosa (...) cosas buenas que hice (...) yo que sé, no sé, de ... yo que sé, no sé.*” Me pregunta si vamos a tener otra entrevista de estas, le digo que en principio no, a menos que él quiera. Me contesta que no.

### Alexis. Masculinidades violentas

Alexis tem 16 anos, participou durante 5 meses do Programa MERCEDES e foi processado por ter abusado sexualmente de um menino. Alexis vive num bairro popular de Montevideo, el Cerro, com sua mãe, seu pai e seus irmãos.

#### Entrevista:

Comienza a relatar los problemas que ocasionan que su llegada tarde a la entrevista, la distancia de la parada, lo lejos que vive del centro. Me cuenta de su hermano que está en Paraguay... *“Está trabajando (...) tengo otro de 19 que esta trabajando también, trabaja con mi papá en una quinta, mi viejo (...) una quinta, tá después está mi hermana que, que tiene 12, que va a la escuela; después el otro de 10 también que va a la escuela, después está el de un año que, que es fatal(...) tá porque lo hago dormir y se duerme. Entonces cuando se despierta le doy la leche (...) la mamá y ta’...”* Enfatiza el cuidado de su casa y de los niños. *“Claro, hay que bañarlos, los baño; hay que ordenar la casa, la ordeno toda, cuando llegan los gurises tiene que estar todo ordenado, si se quieren acostar, se acuestan.”* El problema del orden es importante. *“Todos, mirá, cada uno (...) los vidrios, mi hermana lava el baño; el otro barre el patio de afuera, todo así, cada uno tiene una tarea, si no mi madre lo, lo pone en penitencia. Algunas veces le pega, si se portó mal, le pega, no hay mucha (...) tampoco (..) mi vieja...”*

El castigo es enfatizado. *“No porque mi viejo te dice una vez sola, si no (...) fuiste; no te pega, te pone en penitencia y ni hay digas porque te salís pa’ afuera. Ayer (...)me dice, fui a las maquinitas a la casa de un amigo y me dice ‘vení a las 11’ y me aparecí a las 3 de la mañana, pero aparecí con mi hermano de, el de 20 y dice ‘¿y ustedes adonde estaban?’ ‘estábamos en las maquinitas (...) ’ah no, ¿que querés? ¿que juguemos a la bolita?’”*

Parece llevarse mejor con la madre. *“¿Con mi padre? Me llevo bien, muy bien me llevo; no me llevo bien con mi, mi madre; mi madre es media, es media loca; media loca no, es media histérica ahí, (...) unos golpes y eso... te pega, te pega”*

*por cualquier cosa; le pega, a mi hermana le pegó con un, un palo le pegó y mi padre la ve marcar a mi hermana y ya le quiere pegar mi padre.”*

El mal humor de la madre parece ser de origen infantil y laboral. *“Porque no, no le hacen caso los chiquilines, el otro día de la escuela ¿sabes a qué hora vino? A las 4 de la tarde y ella sale a las 12, no sé que hacen; ella no puede ir a cuidarlas al recreo (...) no le gusta ir a los recreos con ella. Pasan todo el día ahí pero... Mi madre esta cuidando una señora de marcapasos, tiene 56 años tiene.”* Sobre el trabajo del padre. *“Mi padre trabaja en una quinta, ahí, es encargado de una chacra (...) y manda a todos, a los peones, a todo... y manda a mi hermano también. A mi me querían llevar pero yo no, no me gusta eso, tenías que cargar bolsos y todo eso y, y no; me quedo ahí en mi casa que, que hago todo...”* Alexis tiene experiencias de trabajo anteriores. *“En un taller mecánico... fue hace pila eso. Trabajé con mi primo. Me pagaba 200 pesos por día, la guita y ahí le daba pa’ mi viejo pero siempre me gastaba lo otro. (...) después yo que se, estuve aprendiendo de panadero un poco ahí pero nada que ver, no me salían los panes, piedras parecían.”*

Ahora parece que la panadería continuaría. *“Mi hermano estudió, el que, el que se fue pa’ Paraguay y ahora me, me anoté y el 15 de febrero tengo que ir solo, de acá me consiguieron ellos, tengo que ir a, allá, no se que calle es, tengo anotado todo en un papel (...) tengo que ir el 15 de febrero, el día de mi cumpleaños.”* Lo que le gusta hacer es dibujar. *“Este que está ahí lo hice yo. El de madera si (...) que hice, es muy zarpado ese que hice (...) el de la pared allí, del otro lado. (...) mi hermano, mirá que mi hermano ese que estuvo en Paraguay sacaba 12 en dibujo; él me enseñó dibujar a mi, entonces me enseñó cada cosa mi hermano ese que estuvo en Paraguay. (...) hago con crayola, tempera, óleo, de todo, yo tengo otra pintura en casa y tengo un cuadro hecho que traje para mostrar acá; la hice a mi madre de una foto (...) asó, ¿viste? la tiene ella. Un día de estos si vos (...) te traigo uno (...) esta mi madre en una silla sentada. La hice que se sentara en una silla y yo en una hoja así la hice (...).”*

Vamos a los detalles de la casa. *“Mi casa es grande, por eso es mi casa, tiene escaleras pa’arriba, bajas pa’abajo y es un desastre, subís pa’arriba pal’cuarto*

*de mi padre es arriba del de mi madre, está el cuarto abajo de nosotros y el de mi hermano también, porque somos 20 nosotros (...) está el baño arriba, hay dos baños arriba y abajo hay otro (...) después pa'atrás de casa hay otra casa (...) ta' después esta el cuarto de mi hermana que es pa'ella sola, después esta el cuarto pa'el bebé que es pa'el solo también, que tiene la puerta y todo así."*

Le gusta el dibujo, jugar al fútbol (jugaba en el Cerro pero dejó hace tiempo), su casa, su familia, pero estudiar no. *"Uh! Cuando iba al liceo me robaron el reloj y... iba a estudiar con mi hermano mayor. No recuerda en qué liceo. No, no me gustaba mucho porque unas caras, yo iba entrando una mañana así y me agarraron ...y me robaron la plata de los boletos."* Pero dice no extrañar mucho a su hermano. Tampoco se lleva muy bien con sus hermanas. *"Muchas no, mis hermanas muchas no porque me pasa hay veces que te insultan, escupen . ¿Eh? Porque siempre nos llevamos así nosotros y después mi madre nos enfrenta así y les dice ya te vi vo' con tu hermano, le dice a ella, la manda al cuarto como tres veces y no hace caso y mi madre caza el cinto y le pega."*

Alexis dejó el fútbol por una discapacidad. *"Porque sí, nací así... nací con el pie pegado al pecho así de chiquito y no y dijo el medico que si jugaba al fútbol me podía quebrar otra vez y por eso (...) al fútbol 5 no juego porque te truncan igual te tiran..."* Sobre su futuro. *"Yo que sé, tener una casa pa' mi solo, no casarme nunca. (...) No, no me voy a casar... lo mismo que mi hermano, yo que sé (...) yo tampoco me voy a casar dice (...) yo capaz que en una de esas pueda tener una novia, pero casarme no nunca muchacho, yo antes que me case me voy de acá me parece. (...) No, no me gusta casarme."* Ha tenido novia, pero luego se pelearon. *"¿Por qué? Porque esta... la engañaba yo, yo iba pa'l centro a verla a ella, claro porque ella vivía (...) y me pesca con una, me dio mas tortazos en la calle, no me pego así me dio un tortazo solo pero."*

No le gustaban las dos por igual. *"No, las dos no. Una era ahí, la otra ta', estaba más rica, tenía ojos claros la otra tenia el pelo cortito. La otra , ni te digo estaba lo más bien, pero ta' yo no critico a la gente ni nada pero... de vez en cuando, ta', sabes que, mas zarpada era. Venia.. venía a mi casa, igual venia con cosas por acá ¿viste? Zarpada era, unas polleras que hasta mi viejo estaba ahí ¿viste?"*



*y decía ‘¿por qué viene así?’ Y yo le decía, ‘yo que sé preguntale a ella’. Sabes que, me aburría mas esa, lo más aburrida era, le decía pa’ ir al baile y no quería ir. Se quedaba durmiendo, se quedaba a dormir en mi casa, se quedaba a dormir con mi hermana, mi hermana la invitaba para quedarse y todo.”*

Le gusta la música también. *“Todo, salsa, el rock, La Vela Puerca, Los Redondos, Los Buitres, después de la cumbia, Mayonesa, Borinquen, de la Argentina. Tengo de todo, tengo, tengo en pila de CD.”* Ir a bailar no... *“No, voy a los, voy a los cosas porque ando porque a los bailes esos así no me gustan, voy a las maquinitas y eso (...) una vez fui a Aruba y me, y me peleé con uno afuera... por una gurisa. (...) porque una gurisa se quería ir conmigo y aparte el loco estaba re vivo y dice que, dejate que esta de vivo muchacho, vamo’ pa’ahí afuera (...)entre pa’adentro, me dejo entrar el tipo, al otro no lo dejó entrar.”*

Tiene claro también cuál sería esa casa. *“Y yo ahí en la playa porque mi tía tiene una casa en la playa y me dijo que cuando crezcas ‘ya es tuya la casa’ en la playa del Cerro, me va a regalar una casa que tiene, la tengo que terminar voy a ver si mi padre me ayuda a sacar un préstamo, la saco (...) toda de madera es la casa, una cabaña es (...) me voy a vivir con mi hermano ahora (...) mi madre me dijo ‘yo les saco un préstamo y se compran las cosas que les falta pa ir y ya esta se quedan ahí”* Y quiere vivir *“... hasta que me muera, porque hay una, quien dice hasta que me muera no, porque me puedo morir antes pero yo hasta que sea viejo... 96 años, por ahí.”*

Hijos no le gustaría. *“A mi no, no... a mi yo, yo aprecio mucho los chiquilines yo a mis hermanos sabes como los aprecio, los llevo a pasear (...) saco a pasear a los perros, no los voy a sacar a ellos. Mira, tengo 3 perros a los 3 los saco a pasear, y a los tres hermanos míos los saco también.”*

Tiene perros, un gran danés, un siberiano y un doberman. Tuvo *“... una lora que hablaba y me la mataron, el gato... tengo un gato siamés también.”* De todos esos animales le gustan el doberman y el gran danés también *“... los otros no hacen nada, estos te comen.”* No le dan miedo, lo respetan. *“Si no me respetan los castigo, les pego, yo que se, les doy comida (...) no los voy a dejar sin comida ni*

*nada, pero no los saco a pasear, ellos saben como es. Duermen adentro. Mira que a papa no le gusta que duerman afuera los bichos, si querés tener un perro, adentro el perro, afuera no, no me gustan los perros afuera. (...) no me gustaron nunca los perros que, y si tenes perros es pa' cuidarlos y... no es pa' hacer lo que hace la vecina de enfrente ¿sabes lo que hizo la otra vez? Mató a los perros de ella con un 38." La causa del crimen es que no los soportaba. "... tenía perro y los mataba, tuvo cachorritos y no los prendio fuego? Adentro de una cocina vieja. Mi viejo le hizo una denuncia y vinieron los milicos."*

*El barrio es tranquilo... aunque hay problemas para los jóvenes. "Así, las peleas. Siempre hay una pelea en el barrio. (...) porque vas a la esquina y aparece uno y ya se quieren pegar y son guachos de 16-15 años; se empiezan a dar en bolsa ahí en la esquina. Mi viejo tiene que separar de vez en cuando cuando viene de trabajar, para la camioneta ahí y toca bocinazos y todo, y si para igual los saca, los saca él de los pelos, ni se toca."*

*Le pregunto porqué está aquí. "Por acoso de violación, piensan que yo le hice algo a mi hermana, pero no es así, ¿viste? La vecina roba en casa por eso cerramos todo con muros pensando que nos íbamos a ir de ahí, que se vaya ella, sabes qué. Mi padre ya lo mato a palo al tipo que puso la denuncia. Si está invalido el loco (...) mi viejo es coracero, era coracero." El motivo de la denuncia: "Porque yo estaba con mis hermanos, estaba con el de 19 años y mi hermana de 11 y el de 8 y el de 1 año, viste? Y los, ellos porque tienen, tienen rabia de que nosotros tenemos, hay gente que tiene lo que puede, hay gente que, que yo que sé que no tiene tanto, yo lo digo así porque me cago de la risa (...) agarra y me dice, agarra y me hace una denuncia va el chiquito para casa, ¿viste? Pa' mi casa un chiquito y, y golpea la mano y dice '¿ta' la Jéssica?' y le digo 'ta' sí pero mamá no la deja jugar' y le hablé bien, le digo 'mira que mama no la deja jugar, ¿no entendes cuando te hablan?', es chiquito tenia 7 años, 8, viste? 'digo, que ¿no entendés? Anda pa' tu casa porque después pasa algo y tu madre...' y aparece el milico y dice '¿quién es Alexis acá?' y digo 'si soy yo', yo estaba durmiendo, eran las 3 de la tarde, me levantaron y entraron a mi casa. Rompieron el teléfono los milicos. Mi padre una vez, preguntale, preguntale a Daniel lo que hizo en la comisaría, que Daniel debe saber clarito lo que hizo; le*

*pegó a tres milicos un palazo a cada uno le dio, en una comisaría que estaba llenita de milicos ninguno se metió, a tres les pegó.”*

La policía fue golpeada porque “... entraron en mi casa a romper cosas, a uno lo citó ahí en mi casa para hablar con él, compro una cerveza y le dijo, lo llamó y le dice ‘veni a tomar una cerveza conmigo’, no estaba solo mi padre... le dio mas palo ahí, una cachiporra lo dejó... ‘eso, eso por mi hijo, te gusta judear a mis gurises’, se lo dio al perro, viste al perro gran danés, le mordió la pierna y le dieron como 20 puntos le dieron.” Pero de golpe no es más la policía, sino el vecino que lo había denunciado. El padre “... le arrancó la pierna, la mitad de la pierna un poco mas, un perro... es baboso, siempre fue un baboso. Es árbitro, no hace nada, no trabaja, nada. La mujer trabaja y le pega a los hijos, mirá que no es el padre de los hijos que están ahí, es el padrastro y sabes como les pega a los chiquilines a los nenes de un año (...) les pega un piñazo.”

Insiste en que es mentira la acusación de que habría violado a la hermana y la explicación está en que su madre siempre baja cargada del ómnibus. “Claro, siempre viene con algo, así como, yo que sé, trae juguetes, juguetes trae todos los días; los compra en el centro pa’ mi hermano de un año...” La confusión aumenta. Dice que en ese momento estaba con el hermano, pero a él no lo habrían denunciado “...con mi hermano no se hace el vivo porque mi hermano estuvo un año en el Comcar. (...) porque le pegó un tiro a uno y se lo dio bien porque el loco lo vino a encarar así y , y le pego un tiro de frente y dijo ahora que si se hace el vivo el tipo de enfrente le va a pegar dos balazos. Y ya dijo ‘vo Alexis, si te llega a hacer algo a mi que no me importa ir a la cárcel, le pego un tiro, que no sale entero, lo dejo, bien clarito ya te dije”

Le pregunto por la edad del padre. “Tiene 40, no tiene 49, no 50 tiene, 50. (...) mi madre tiene 38, 39 tiene, por ahí, es jovencita mi madre.” Siempre estuvieron juntos. “Se llevan re bien mis padres, pero a veces se pelean (...) por plata, por la plata porque quieren hacer esto, quieren hacer lo otro y ya se gastan la plata; a mi madre le gusta poner, ¿viste esas persianas que se usan así? Salen platales esas. Y yo en mi cuarto puse unas porque me las regalo mi madrina.”

Alexis vuelve a la situación de acoso. *“Dice que yo había agarrado a mi hermana; pero como voy a hacer eso si estaban todo mis hermanas; ‘vos sos bobo’, me levanto de la cama y le digo ‘pero vos sos bobo’ le digo ¿vos sos bobo?... dice, ‘vos agarraste a tu hermana, la agarraste y te la llevaste pal baño’, ‘si pero (...) la llevo pal baño’ (...) la mujer porque vos no la viste, si la mujer esa sale a changar todos los días (...) yo no me meto en las cosas de nadie, cada uno hace su vida, como dijo mi madre, cada uno hace su vida. La mujer esa pasa changando, si una vez se quiso levantar a mi padre, y mi madre le abrió el ojo y le dijo ‘no te metas con mi marido porque si no te doy mas sopapos que’. A mi hermano ya lo provocho una vez, y mi hermano o sea ya tuvo relaciones con la mujer esta y todo, mi hermano... el hombre sabe si, es cornu, cornudo, quien dice; la mujer se pone casa cosa, si vos la ves, se pone cada pollerita y los, los locos la viven toqueteando en la calle...”*

En su casa no es así. *“Mi hermana se viste como le dice mi madre, si no se viste como le dice la pone en penitencia; le pone polleras largas. Ella va a la iglesia, a una de los mormones, se pone, nunca panta, a la escuela de pollera o pantalón. Cuando hace calor va de calzas y yo que sé, va de bucito. Mi hermano el de Paraguay ese va a la iglesia también.”* Él no va. *“No, no me gusta a mi la iglesia. No porque no, no te dejan hacer nada, yo que se, no te dejan ir a los baile y eso. Pero yo no, hay gente que cree, pero yo no creo nada de eso.”*

Alexis no usa drogas. Su hermano sí. *“Cigarro, tabaco, porro, usa. Ta’, de vez en cuando porro porque mi madre le da plata pero no le dice que es pa’ porro mi hermano; el otro día le dio 100 pesos y se los gasto todo en porro...”* Vamos cambiando y le pregunto si se ha peleado con otros o si ha usado armas. Responde que *“No, nunca (...) agarrar un arma, pero así corte tengo, cuchillo tengo si. Tengo una, tres navajas tengo (...) porque me la regalo mi padre, cuando voy a los bailes así me la llevo yo. Cualquier cosa vos sos menor y te provocan, si te pegan o te pelean o yo que se (...) si te pegan un tiro, ta ya sabes que, que ta conmigo siempre vas a estar conmigo en serio... me la dio mi padre, me dice ‘esto es pa’ defenderte vos’, no te doy arma porque vos sos menor. Mi hermano tiene un 38 el de 19., se lo compro él cuando estaba trabajando, 400 pesos le salio. Se la compró para él. No se la sacaron los milicos el arma porque mi padre era*

*coracero y a mi casa no entra ningún milico azul, se hacen los vivos y saben que aunque tienen papeles y cosas para entrar, no entran.”* No obstante su padre es tranquilo... no como su hermano que se pone loco cuando fuma porro: “... *se da la cabeza contra la pared solo, quiere salir a buscar el loco que me hizo la denuncia, saca el revolver sin balas, viste? Y (...) mi padre y dice ‘a quien vas a matar vos tarado?’* Le pregunto cuándo fue la denuncia. “*Pah, no me acuerdo, hace pila de eso... pah, no me acuerdo, como, yo que se (...) estamos a 14 ¿no?, pah hace, a ver, eso fue un viernes lo de la denuncia...*” Le pregunto qué edad tenía “... *la que tengo ahora*”.

Le pregunto por el programa Mercedes y los temas que abordan. “*Acá hablamos siempre de lo mismo. De lo mismo, no se porque no cambia de tema, siempre habla de lo mismo y digo ‘vo Daniel me estas aburriendo hablando siempre de lo mismo’, habla de otras cosas también. Hablan de la causal, lo mismo; a todos ‘como se andan portando?’ si no hay lío...*”

Le pregunto qué piensa del acoso sexual. “*(...) mi hermana ni a palo, antes de que haga eso me pego un tiro yo muchacho... no, si hay una violación hay que pagarla(...) la pago, pero después cuando salga al loco le pego un tiro.*” ¿A quién? “*Al hombre que hizo la denuncia. Le pego un tiro en el (...) así... siempre se me hace el vivo cuando voy pa casa y yo porque no, no quiero manotear el arma de mi hermano, yo se que estoy aca y una denuncia mas y sabes como queda mi madre. Queda así... mamá queda mal, queda mal conmigo porque se están acercando las fiestas y yo le pego un tiro y me voy para el COMCAR o algo y mi madre quiere que pase las fiestas con ella, no va a querer que pase las fiesta allá adentro, yo no voy a hacer una cagada, le digo a mi hermano igual pero (...) y yo no le quiero decir a mi hermano.*”

Continúa el problema del barrio, los vínculos violentos con el vecino, las acusaciones a su esposa y las amenazas. Logramos finalmente cambiar de tema. Hablamos de la juventud, pero Alexis no puede definir qué es ser joven. De la infancia no habla demasiado, aparece muy lejana, con excepción del episodio de la muerte del médico que lo operó, en el que se detiene. Aparece el tema del dinero. Alexis no necesita dinero porque su madre le da “*3000 pesos cada una*

*semana. ¿En que me los gasto? En ropa. Ahora me compré un pantalón que me valió 1200 pesos, me compré una camperita también, me compré unos champions de casi 4000 pesos y ahora tengo que pagarlos. Ahora (...) ahora los tengo que ir a buscar, me llamó hoy.”* La ropa que usa no condice con estos montos.

Reaparece la figura de su madrina y del dinero, que ella también le da. *“Mi madrina es dueña de un banco es. Es, eh... trabaja en una de un banco, eso. Mi padrino también, es coso de un banco él.”* Con ese dinero *“... doy 1000 pesos pa’ahí pa’mi casa, más de eso no les doy porque me tengo que comprar ropa y eso. Mi madre ya me compró... yo ya tengo ropa y todo pero me compro más ropa pa’ tener ahí. Hay gente que, que (...) me compré un, un traje también porque tenía un cumpleaños de 15, tenía el cumpleaños de mi hermana, tuve que juntar plata pa’ hacerle el cumpleaños también (...)”*. Sobre estos temas vamos terminando, con el cumpleaños de 15 de la hermana: *“Para ella... como lo quiere ella, grande. Un cumpleaños que quiere tener todas las amigas de ella, en un club se lo regala mi madrina, ya dijo ‘si querés hacer tu cumpleaños tenés un club grande ya’ . La discoteca la pone mi tío, que tiene tremenda discoteca, ya está. La, la comida la trae mi viejo, mi viejo la consigue en confitería y todo eso.”*

Me pregunta si voy a volver *“Porque así traía los dibujos para mostrarle.”*

### **Juan. Isolamento**

Juan tem 20 anos, entrou no INAU um ano e meio atrás processado por homicídio. Mesmo que não mencionado na entrevista, ele matou uma menina de cinco anos da qual tinha abusado sexualmente. No INAU entrou no ZABALA, no centro MISIONES no Acampamento S. e esteve também no centro SORIANO durante três meses. Para Juan, os centros são todos semelhantes. Antes de entrar no INAU Juan morava na sua casa, no bairro de “Estádio Centenário”. Na verdade, mesmo morando na casa da mãe, ele morava sozinho nos fundos, a mãe o sustentava. Também tinha contato com seu pai, contato que se perdeu agora. Só sua mãe visita ele.

### Entrevista:

Previo a su ingreso, *“Estaba estudiando carpintería.”* Hizo la escuela e ingresó al liceo, en primer año: *“... hice pero repetí los 3 años que hice, a mitad de año abandonaba.”* Abandonaba *“... porque me iba para las maquinitas.”* No le gustaba estudiar: *“Yo que sé, porque no me gustaba.”* Tampoco habían muchos amigos *“Yo que sé, más o menos. (...) Un par.”* En síntesis: *“No, yo me rateaba para ir a las maquinitas.”* Nunca tuvo muchos amigos, sobre los que tenía: *“Ahora hace tiempo que no los veo y con lo que paso además no se, yo que sé.”* Carpintería sí: *“Y era algo que me gustaba, me anoté y empecé.”* Lo empezó y lo terminó.

Intento saber porqué ingresó al INAU: *“Por algo que hice.”* Insisto: *¿te duele o es algo que te pone triste?* *“Sí, no sé. (...) el hecho.”* Evidentemente, me equivoqué en intentar hablar de esto. Continúo con otros temas. Le pregunto dónde le gustaría vivir al salir. *“En un apartamento yo solo.”* ¿Qué es vivir sólo? *“Libertad. (...) libertad, independencia (...).”* Trabajo: *“A mi me encanta trabajar. (...) Yo que se, fabricando cosas, muebles, haciendo cosas de herrería, electricidad.”* Nunca trabajó en eso. También le gustaría *“... seguir estudiando.”* Me sorprende, no le gustaba: *“En aquella época si obvio, nada que ver con el estudio, pero después yo que sé, como que senté cabeza y dije ta, quiero estudiar. (...) para saber cosas, todo.”*

Vamos a sus intereses. Lectura: *“Más o menos. (...)¿hacer? Me encanta jugar al pool, jugar al (...), escuchar música. Música country es lo que más me gusta, después la marcha, el rap, música pop (...). Acá nunca escucho. No... porque yo no puedo, porque traigo algo y me lo van a pedir y yo sé que me lo van a romper y entonces prefiero no traer nada.”*

Vamos a la vida en el centro. Se lleva bien: *“Con los funcionarios... con todos, casi todos.”* Hablan: *“De todo ... yo que sé, no sé, de todo. De repente con alguno más con las cosas personales que con otros, pero no sé.”* ¿Y con los gurises? *“Más o menos (...) porque sí, porque con ellos no tengo temas en común,*

*entonces.” Música no y “No me gusta el fútbol.” No hay forma: “Yo que sé, no sé, hablan, de repente están hablando de lo que van a salir a afanar o de que le van a pegar un tiro a uno, yo que sé, y tá, esos temas a mi no me gustan. Primero no me importan y segundo no es algo que yo quiera saber, que yo quiera estar enterado de lo que ellos van a hacer.”*

De lo que ellos hacen, él no se siente parte. Volvemos a su situación, dice que cuando piensa en lo que le pasó siente “... *angustia, depresión*”. Cuando se deprime: “*Es feo... pienso en todo.*” Si pudieras volver el tiempo atrás: “*No sé, como es algo que no se puede hacer, no sé, supongo que trataría de frenarme.*” En su momento, no llegó a pensarlo. ¿Llegaría a identificar la sensación? “*Sí.*” Pero lo que ocurrió tiene algo positivo para Juan: “*No yo no pienso, que tá, estuvo mal pero dentro de todo me favoreció. (...) Porque sí, porque yo ahora tengo atención psicológica, que afuera no la tenía, y hubiera sido muy difícil que yo la tuviera por el simple hecho de que mi madre no se iba a dar cuenta que la necesitaba. Por otro lado yo ahora puedo estudiar que yo afuera mi madre no me hubiese dejado.*” De esa atención lo que le gusta es hablar de él. “*Por ahí un poco más de las cosas que yo quiero hacer. (...) trabajar, estudiar. Yo que sé, no sé, por ahí... conseguir un trabajo y comprarme un auto, un chevette blanco todo destartalado, comprármelo y hacerlo todo tunning. (...) Es modificarlo, en vez de hacerlo como viene él de fábrica, hacerlo mejor, DVD, puerta levadiza, tapizado diferente.*”

Le pregunto si siente ansiedad por salir. “*Si le digo la verdad no, pero tendría que decir que sí. (...) Oorque no, porque yo me siento bien acá, exceptuando a los gurises que con la mayoría me llevo más o menos mal, acá es como mi casa. (...)* Yo que se, tema de conversación con la gente mayor, que en mi casa no. Yo en mi casa hay una película o alguna comedia que yo miro y mi padrastro o mi madre me dicen “*vos a mi sabes que eso no me gusta*” que esto y que aquello, que sé yo, eso...” Le pregunto si quisiera volver a vivir con su madre. “*Vivir con ella no. (...) porque no, porque me alcanza con llamarla de vez en cuando, visitarla de vez en cuando, y tá, saber como está, si necesita algo y tá.*” ¿Tu padre? “*Mi padre bien gracias.*” ¿Cuánto hace que no lo ves? “*Tengo 19... 20 años.*”



Volvemos a una posible salida. Quiere estudiar. *“Primero si o si voy a tener que irme a vivir a la casa de mi madre, no me queda otra porque no tengo otro lugar donde ir a vivir, pero lo primero que haría sería conseguirme un trabajo. (...) Yo elegiría vivir, no sé, en el Centro. (...) Yo que sé, no sé en mí, es como mi madre. A mi madre le dan a elegir irse a vivir al medio del campo, allá a 300 kms. de la casa más cercana y se va, y le dicen de ir a vivir a la ciudad y no se va. Yo soy al revés, me dicen para ir a vivir al campo y digo “no, gracias”, prefiero ir debajo de un puente adentro de la ciudad.”* Le gusta el movimiento de la ciudad. *“No sé, esta todo, tiendas, supermercados, shoppings, yo que sé, no sé, de todo.”*

Intento saber si no ha pensado en tener alguna compañía para irse a vivir. *“Si pero eso primero va a aparecer cuando tenga que aparecer. No es que yo voy a salir ya ahora a la calle y a la primera gurisa que pase le diga querés ser mi novia y me va a decir que sí obvio, no. Pero yo que sé.”* Le gustaría tener novia y más adelante hijos. *“Porque sí, yo que sé, a todo el mundo le gustaría tener hijos.”* ¿Qué es lo que necesita un hijo para vos? *“Para mi educación (...) no sé, educación, ropa, alimento, techo.”* Le pregunto por el cariño. Sí, reconoce que es importante. ¿Porqué no te acordaste de hablar de cariño cuando hablaste de un hijo? *“Yo que sé, tá, porque no me di cuenta.”* ¿Y para tener una novia? *“Quererla, salir con ella, yo que sé ... yo que sé, no sé, regalarle flores, invitarla a salir.”* Sobre sus novias. *“Que yo me acuerde 3, una de unas horas, yo era chico y después más de grande cuando estaba en la UTU. Fue un par de semanas.”* La primer novia fueron unas horas cuando era chico. Las dos siguientes fueron de la UTU. *“De la Escuela Técnica de Pando.”* La segunda: *“Me dejó por otro.”* Se rió... *“No si yo la conocí la, me había arreglado con ella el día anterior...”*

Vamos hacia la cuestión de la identidad y su imagen de sí mismo. Se define como: *“Solitario, tranquilo (...) solitario, solos.”* Eso no afecta la posibilidad de tener una relación: *“Tá, pero una cosa es tener novia y otra cosa es estar solo en el sentido de no tener amigos, de no salir, yo que sé.”* Lo que no le gusta mucho es tener amigos. *“Yo que sé, como nunca tuve una barra de amigos prefiero tener uno o dos para poder salir, jugar un pool o comer algo y tá. Yo que sé en una barra capaz que discrepas más con todos. (...) y si, porque, va a haber más*

*posibilidades de que desacuerdes con otro, que si estas con uno o dos, de repente son mas los temas de conversación, yo que sé.”* Cuando discrepa: *“De repente me caliente y me voy, yo que sé.”* ¿Vos tenés la sensación de que los otros no te caen bien a vos o más bien no te gusta como te tratan los otros? *“Un poco de cada cosa... Pero no sé, no sé porque no tengo nada, no tengo amigos así que no...”*

Parece que estamos por terminar pero Juan quiere seguir hablando. La sensación quedó. Le pregunto si hay algo importante en la vida para él. *“Yo que sé, la amistad ... tener una familia ...”* La influencia de la conversación permaneció. *“Todos deberíamos tener una familia.”* Sobre su madre, dice que “más o menos” es familia, aunque la quiere. Estamos trancados, pero Juan quiere seguir hablando. Aprovecho para insistir sobre lo que ocurrió con la niña: respuestas sintéticas. No ha regresado al barrio, nunca más habló con nadie del medio sobre lo que ocurrió ni volvió a ver a nadie. Pero dice que sería capaz, tal vez, de ir y explicar. Después duda: *“No sé, puede ser.”* Piensa que la gente no va a entender y que lo van a rechazar.

Profundizo y le pregunto si él, al conocer a alguien nuevo y querer ganar su confianza, no considera que debería hablar de lo ocurrido. *“No sé si yo a vos, pero yo creo que yo no, por ejemplo, yo me entero de lo que vos hiciste, supongo que yo no te voy a rechazar, pero lo más probable que si yo me mando una cagada y la persona se entera es que sí, lo mas probable es que se enoje conmigo y me rechace.”* ¿La gente actúa así? *“La gente... está acostumbrada a que el que hace algo malo es discriminado.”* ¿Considera que ha hecho más cosas por las que sería discriminado? *“No, yo me mandé pila de cagadas, pero tá... ah, yo que sé, les sacaba plata a mis tíos, mis tías.”* Pero reconoce que no eran tan complejas como la que lo llevó al procesamiento. Volviendo a la pregunta inicial: *“Y sí, pero para mi forma de ver yo tendría que decirlo, decírselo [a la persona que conociera], pero probablemente al principio lo más probable es que no se lo diga. Pero si es mi novia, sí...”*

Le pregunto si tiene miedo de si mismo. *“No”* ¿Te dolió hacerlo? *“No”* Reacción posterior: *“Yo que sé, ninguna...”* ¿Ya lo habías pensado antes? *“Supongo que no.”* Impulso del momento. ¿Cuál es tu primer recuerdo? *“Cuando llegó la policía*

*a la casa de mi tío a buscarme.” ¿Cómo te trató la policía? “No sé, bien supongo.”* Luego la Comisaría, el Juzgado donde no tuvo que ver personas: *“No personas no, me llamaron, me llamo el juez, me pregunto cosas y tá... después de eso me llevaron para el cuarto.”* [En Zabala] *¿Sabes que es un juez? “Una persona que, no se, que manda preso gente.”* Ni una palabra más sobre lo que hizo concretamente, merodeamos, pero no llegamos al asunto. De hecho, no recuerda la sentencia del juez y el motivo por el que lo mandaron preso. Sobre el Zabala: *“Me dijeron que eso vale en un hogar de derivación (...) que iba a estar tanto tiempo ahí, y después me iban a derivar para otro hogar.”* ¿Vos entendías lo que estaba pasando? *“No me acuerdo.”* ¿Te sentías muy raro en ese lugar? *“Sí porque yo no sentía que pertenecía a ese mundo, no pertenezco a ese mundo. (..) de acá, del INAME (...)”* En Zabala e Misiones Juan no se sintió bien: *“No, porque me daba vergüenza.”* Recién empezó a sentirse mejor *“Cuando llegué acá.”* [Soriano] *“Fue por el director y los funcionarios.”* ¿Los querés? *“Como querer, sí.”* ¿Te gustaría ser como alguno de ellos mas adelante? *“No, me gustaría ser como yo.”*

#### **Victoria. Maternidade precoce.**

Victoria tem 16 anos e participou durante cinco meses do Programa MERCEDES. Foi processada por ter lesionado sua segunda filha de nove meses de idade. Victoria vive com a avó dela, a tia com as duas crianças. O filho maior, o menino, tem um ano e médio e a menina nove meses. Ele mora num bairro popular de Montevideú, em Lezica. Esteve no programa durante cinco meses.

#### **Entrevista:**

Comienza muy directamente el relato de lo ocurrido: *“Cuando vivía con mi pareja en la casa de mi padre tuve un problemita con mi cuñada, me golpeó a la nena, a la bebé y ta, le quebró las costillitas y esas cosas así, hice la denuncia, acusándola y... ella nos puso la culpa.. yo y mi pareja por descuidados. Cuando ella sabía que yo cuidaba a la nena, la cuidaba, iba a trabajar con ella.”*

Le pregunto por sus actuales actividades. Está terminando primer año de liceo y se dedica a sus hijos. Volvemos a los sentimientos que le provoca lo ocurrido. *“Yo que sé, bastante duro. Anteriormente también había pasado algo similar con el varón. Había aparecido... después de un mes me di cuenta, una doble fractura y en esta parte tipo así del huesito y ta... cuando nos dimos cuenta, porque se le había hinchado, hacía un mes y ta, lo llevamos al médico y todo así y me dijo que no se podía hacer nada. Nos habíamos ido a trabajar con mi pareja y la agarró, la agarraron dos cuñados míos, Marta y Carlos, y cuando la agarra ella, que era la primera vez que la agarraba, la aprieta y en la noche empezó con un ruidito acá, en esta parte de acá, la llevé al médico, había... hecho fiebre, tenía diarrea, y supuestamente era de los pulmones, que podía ser flema y eso... Y para quedarnos tranquilos el médico dijo que le hiciéramos una placa y ta, le hicieron una placa, la llevaron al Pereira a hacerle la placa y tenía de la segunda a la séptima y de la tercera a la quinta costillitas quebradas. Llamé a mi madre, le dije que llamara a Juan, mi pareja y que me llevara los pañales y que le dijera que iba a hacer la denuncia.”*

Intento determinar porqué pretendía denunciar a sus cuñados, cosa que si no hacía ella, según comenta, su madre haría. Se había considerado que ella y su compañero habían lastimado al niño. *“Y ahí, digo, es lo mismo que yo siempre hablo, si te ponés a pensar, qué otra culpa iba a llevar si yo me iba a quedar con ella, iba a trabajar con ella, salía a las 7 de la mañana y volvía a las 7:00, 8:00 de la noche con ella, de trabajar, digo... las veces que la dejaba, nunca la dejé, en realidad nunca la dejé, nada más que cuando iba al trabajo y quedaba con mis suegros, sino andaba siempre con ella para arriba y para abajo, nunca la había dejado con ella. Es la primera vez que la agarra, la nena llora como loca, la agarró mi suegra, no se calmó, estuvo toda la noche llorando, y con ese ruido. Y el día antes de que mi cuñada la agarrara ese ruido no lo tenía.”*

Cambiamos de tema profundizando en el sentido del trabajo sobre el tema en el programa. *“Y no sé, en general, digo, me preguntan... cuando estamos con Delia ella me preguntaba si yo podía... qué pensaba, si había algún motivo que yo pudiera haberle hecho... como la trataba o apretarla fuerte... violentamente verdad, digo, no... pensando así digo mirá, la única manera que pudo haber*

*sido... que yo tenía ahora pensando un poco en todo, de apretarla y empezar a darle besos por todos lados. Pero nunca antes había llorado.” El compañero no está involucrado en el trabajo del programa. “No, él no. Es que él no era mucho de agarrarla, se pasaba todo el día trabajando. (...) Estaba trabajando en L’Oréal, en un trabajo que le consiguieron. Ahora él está viviendo en su casa y yo estoy viviendo en lo de mi madre.”*

*Es importante, venir al programa. “Por ejemplo ahora estoy bien en los estudios. Juntarme con la psicóloga, juntarme también con los gurises. Contar un poco de lo que vivís. (...) Yo bien... me ha ayudado a retomar los estudios, a mirar todo con otro lente. Al principio no me gustaba mucho, pero a la larga te das cuenta que te ayuda a ser conciente de las cosas que pasan, que te están pasando. De las cosas que iban a pasarme con mis hijos. De las reacciones que ellos podían tener hacia mi, de las reacciones que yo podía tener hacia ellos. Millones de cosas, cosas que me enseñaron con respecto a ellos, de cómo incentivar al varón a hacer pichí parado, de cómo incentivar a la nena para.... A juegos con ellos que le iban a gustar. De muchas cosas, de cosas también por fuera.... Digo, después de eso con los nenes lo mejor fue retomar el estudio. Yo la escuela la hice pero había dejado el liceo... la primera vez fue por el varón, la segunda fue por el fallecimiento de mi abuela. El núcleo de mi vida era mi abuela, era todo, yo viví con ella toda la vida, bien o mal con mi madre abajo, mi madre trabajaba, como que siempre estaba con mi abuela. Era única nieta, única sobrina. Como que me afectó enormemente. Y ta... quise matarme, no funcionó y...”*

*Me detengo sobre el intento de suicidio que efectuó a los 14 años. “Yo estaba yendo al psicólogo en el Pereira, y me habían dado pastillas ahí... tenía que tomar cuarta pastilla en la mañana y cuarta pastilla en la noche. Y me tomé todas las pastillas pero ta... salió y no tuve nada... y ... yo estaba en el cuarto del fondo, mi madre en el frente. Y cuando llegó le dije y ta, me llevó al médico. Estuve no sé cuántas horas y ta, no me hicieron nada.”*

*Le pregunto si tenía novio en ese entonces. “Tenía novio así... Éramos pareja sí, éramos novios, pero no era nada formal, íbamos y veníamos, éramos pareja así. El hacía su vida con otras gurisas y yo hacía mi vida pero... bien. Estábamos, por*

*estar, pero nos gustábamos. Y ta... cuando íbamos a estar él me preguntó si yo me cuidaba y le dije que sí, y ta, ahí quedé embarazada.”* Victoria demoró en darse cuenta de su embarazo. *“Me enteré después de los 6 meses, de 6 meses me enteré que estaba embarazada. (...) se me había empezado a mover. Yo tenía menstruación, tenía todo. No tenía panza, nada.”*

Sobre el nacimiento: *“El nene cuando nació pesó 3.750 kg. Lo que pasa es que no tenía panza. Yo... jugaba al fútbol, jugaba al manchado. Hacía todo tipo de deportes. Y ta... y después yo aparecí con la panza... los amigos de él me preguntaron, si estaba embarazada, si era de él... me preguntaron y yo les dije que no.”* ¿Porqué negarlo? *“Porque no, porque lo quería sólo para mi.”*

El padre lo es de su embarazo, pero no de su paternidad. *“Y... porque me vio con la panza. Y yo le dije... me dice ¿es mío ese embarazo? Y yo le dije no, no es tuyo. Si tu primera vez fue conmigo. ¿Y quién te dijo que fue mi primera vez? Le dije “No es tuyo”. Me dice “¿Y el padre se hace cargo?. Sí le digo.” Y ta, y quedó por esa. Fue mío y es mío nomás. Bueno ta, algo lo comparto con mi madre.”*

Quiero saber ahora de su hija y de la historia familiar. *“La nena si, está con su padre. Pero... todo bien, todo bien porque nunca le dije. Y ta, después conocí a Juan cuando estaba embarazada de Camilo y después quedé embarazada de nuevo y ta y después vino la nena.”*

En general menciona que necesita ayuda y que lo que más necesitaría para seguir adelante es: *“El cariño de mis hijos, el cariño de la gente que me rodea, que me apoyen. De la gente que yo qué se... de todos mis amigos. Es feo, que toda mi familia son feriantes, que toda la vida se rompieron el culo para que no me faltara nada, para que tuviera todo...”*

Le pregunto por la reacción familiar. *“Eh... como te puedo explicar. Se quemaron la cabeza, se enojaron mal porque... mi vieja siempre me dijo, yo confío en vos porque yo sé lo que es tener un hijo. Digo, como que mi madre nunca desconfió de mí. De mi pareja ella.... No desconfiaba. Con Camilo ella pudo haber desconfiado, pensó en desconfiar de Camilo... pero después como que también*

*pasó lo mismo con la hija como que daba para desconfiar. Pero tuve la suerte de que mi vieja confiaba. Que se dio en la última charla que estuvimos justo hablando de drogas y ta... y estoy haciendo algo de dieta y me dice mi vieja, vos no estarás fumando. Yo yo le digo, si, estoy fumando. Dejate de joder me dice. Entonces si me conoces para qué preguntás, si sabés que yo no estoy para esa. Me dice no porque viste, las influencias. Mis vicios siempre fueron el cigarro y el mate. En el liceo tenía gente que adelante mío, jalaba cemento y yo no, gracias. La otra vez pasó, la semana pasada, estaba con 3 amigos, que estaban inhalando cemento y vienen 3 milicos así y dicen ¿qué están haciendo? Y yo les digo los estoy acompañando y aparte son mis compañeros y estoy acompañando. Y me dicen a bueno, ta, vos retirate, me dicen. Me dicen a ver qué estás fumando, era tabaco, vieron que era tabaco y ta. Me fui. Pero ta, millones de veces me ha pasado así de estar con amigos y vienen los milicos y ta, me preguntan, los ven a todos ahí tirados y me preguntan a mi. Por ahora no he caído ninguna vez. No tengo la necesidad tampoco. Si para ser feliz no tenés que ser feliz fumándote un porro o tomando vino. Yo me divierto, ahora ta, con todo esto que yo viví... estas era pleno verano y no vas a estar pidiendo plata para el porro. Digo nosotros, con Carlos, cuando estuvimos, digo era estar en la esquina con la rosca de chicharrones y la coca o la fanta al lado.”*

*“Pero no creo que sean mala gente. Yo tengo amigos, gente grande como mi tío, que fuman y no es una mala persona. Es re bien. Porque él millones de veces me ha dicho, que yo no te vea con un porro en la mano. El anda con un porro en la mano y me ha dicho, que yo no te vea con un porro en la mano.”*

Victoria defiende su postura de no fumar marihuana. *“No... digo, cada uno tiene su cabeza. Es que a mi no me criaron de esa manera. Tuve una muy buena educación. Era la primera de la clase. ¿Para qué vas a fumar? Si podes viajar sin fumar y sin tomar. Digo, yo me divierto a mi manera por más que a veces estaba aburrída así, y me puse a darle con una tijera y me dice una compañera ¿qué te estas fumando así? Dejarte de darle a no sé qué. Le digo yo no soy ninguna nena, mirá que yo no soy como vos que te tenés que fumar un porro y andás viajando. Yo no necesito fumarme un porro para andar viajando. Yo puedo viajar perfectamente sin fumarme nada. Claro, yo tengo millones de amigos que para*

*sentirse bien se fuman un porro. O inhalan cemento. Y yo digo... es su punto de vista. Digo, si hacés esa es porque no te querés. Porque te estás estropeando, porque no haces otra cosa que estropearte. Una vez sola fumé, le conté eso a mi madre y nunca más. No le veo la gracia.”*

Pero la cotidianeidad de los hechos, según Victoria, muestra que todo el mundo fuma y que la policía participa. *“No... porque se sabe que todo milico consume. Son contados con los dedos los milicos que no consumen. Y mismo en el barrio donde yo vivo... hay milicos que vienen a buscar gurises. (...) Yo cuando tengo horas libres salimos con compañeros así, cuando vienen los recreos a fumar y pasan los milicos... los milicos estos de Prosegur, pasan por delante con las camionetas, los demás, los que van en la camioneta, abren la camioneta y meta a relajar a los gurises. Entran a decir de todo y es al pedo. Digo, son de terror.”*

Le pregunto si ha sido agredida por la policía alguna vez. *“Yo por suerte, nunca hice nada para ser agredida por algún milico. Pero lo que me ha pasado millones de veces es que me paran y me preguntan esto, me preguntan aquello y después que me paran, que me preguntan de todo un poco me dicen a sí, vos no tenés cara de haber caído. Me dicen todo bien, todo bien, seguí así. Después que te hacen un cuestionario de la gran siete. Eso es lo único que me quema, que te paran al santo botón.”*

Pero la anécdota sigue con la vida en el barrio. *“A mi me ha pasado millones de veces. A mi me pasó una vez en la esquina del liceo al que yo iba, en la esquina que estábamos todos y siempre era lo mismo. Pasaban por la esquina, te revisaban y nada. Digo, yo estando ahí no vi nunca nada. Después yo salía del liceo, me iba a tomar el ómnibus, me paraban. Los mismos milicos que me vieron con mis compañeros mientras que yo fumaba. (...) Digo, eso de que estás con el que le da y vos le das también es mentira. Yo tengo amigos que le dan al fasso, que le dan al cemento, que le dan a la pasta y yo en la mía. Cuido a mis hijos. Alguien me puso en la cabeza, o nadie me puso en la cabeza, capaz que soy yo, que el futuro es mis hijos.”*



Es importante desmentir rumores y prejuicios. *“Pero eso que te dicen de mirá con quien andas y te diré quién eres es mentira. Porque yo amistades así, amistad, amistad, una sola que no anduviera en nada. Después todos los demás son todos faloperos, por decir la verdad. Y yo, nunca me metí.”*

Me preocupa saber cómo se combinan maternidad y juventud. Se combinan. *“Obvio. Yo disfruto de mis estudios, disfruto de mis hijos. De que cada vez que voy, por ejemplo, ahora el más grande me dice madre. Son cosas que disfrutas de verlos corriendo, de verlos reír. De que te miran y que no sabes cómo mirarlos, que te miran con una mirada tierna que no sabes cómo reaccionar. De que lloran cuando te vas, digo... Disfrutas de muchísimas cosas. Todos los días disfrutas de algo nuevo.”*

Pero no todo es alegría. Victoria recuerda que pasó malos momentos y que le costó salir de la tristeza. *“Yo ahora ya salí, estoy bien. Con mi abuela, con mi tía, con mi madre. Yo creo que fui muy malcriada, soy muy malcriada, por mi tía, por mi madre. (...) Porque sí. Porque antes me decían ¿qué querés para Papá Noel? Y... Sorprendeme. O el día del Niño, Pa’, Ma’, ¿podrán comprarme el cassette de...? yo qué sé en aquel tiempo era, Jugate Conmigo, esas cosas... Y con sus esfuerzos me compraban. Siempre fui una malcriada. Si no se podía comprar algo se entendía, pero iban a la feria y hacían todo.”*

Me intriga saber porqué quiso tener hijos. *“Fue en ese momento, estaba mal y necesitaba algo que llenara ese vacío. Algo, lógico, no que me hiciera olvidar, pero que tapara un poco eso. Y pensé que tener un hijo me iba a cambiar un poco las cosas. Me iba a acercar más a alguien. Iba a dedicarme completamente a alguien, iba a estar en mi casa, escuchando la tele. Digo... un poco me ayudó. Me ayudó. Digo, es como dice mi vieja, gracias a Camilo te tengo. Porque yo la primera cosa que intenté fue suicidarme. No quería estar así como estaba. Y ta, después pensé que con el embarazo me iba a ayudar un poco. Digo, no lo llené nada.”*

¿Y conseguiste lo que querías? *“No, no, porque ese vacío no me lo llenó. Ni Camilo, ni la nena. Ese vacío no me lo llenó nadie.”* ¿Y cómo es ese vacío?

*“Enorme, enorme. Ahora... a veces, cuando veo a la nena porque 90 % es igual a la abuela, tiene muchísimo parecido, cuando necesito algo, no material, Digo.. cuando es así tipo hay, abuela, me pasa esto, no, hablo más con mi madre, pero hay momentos que se me da por extrañarla de tal manera. (...) Todo, todo me gustaba de ella. No había nada que no me gustara, siempre estuvo ahí conmigo.”*

*Busco la figura del padre. “Nunca lo conocí, no me interesa. Nunca lo conocí y si no se interesó él por mí, no me voy a interesar yo por él después de 16 años. Y ojo que cuando yo era chica me hacía falta. El día del padre, le hacía regalo, se los tenía que dar a mi abuelo que veía a mi padre, pero yo decía es mi abuelo, no es mi padre. Y me afectaba, hasta el día de hoy, cuando era el día del padre y yo nunca tenía a quien regalar.”*

*Voy al tema de lo que significa ser adulto para ella. “¿A partir de qué edad es ser adulto?” Buena pregunta. Respondo que mayor, si se quiere. “Ah, mayor, con 18.” ¿Cambia algo en relación a cuando se es joven? “Tenés más responsabilidades, yo qué sé. Tenés que trabajar, mantener tu casa. Yo me veo bien porque estoy bien. No tanto de mantener a mi familia porque la mantiene mi madre y a mi abuelo... viste, con ellos. Porque yo al cumpleaños de un año del nene no pude estar porque estaba con la nena, pero... el tener, nomás que ahora están juntando plata para los nenes, que los reyes, que los cumpleaños...”*

*Vamos terminando y Victoria manifiesta su deseo de volver a tener otro encuentro. “Porque a mí lo que me gustó es que usted no se destaca. Y da tiempo para hablar. En general te preguntan, con quién vivís, dónde estudias, qué te gusta hacer. A... eso sabemos que te gusta hacer, qué más te gusta hacer. Como que te matan a preguntas. Como que nos das tiempo. Está bueno, a mí me gustó.”*

### José. De amor e de fúria.

José tem 17 anos, entrou a um ano e meio atrás no INAU e participou durante quatro meses do Programa MERCEDES, processado por homicídio. Ele mora no bairro do Cerrito da Victoria com o tio de 45 anos e o irmão de quinze anos. A mãe, de 41 anos, mora no bairro do Cerro com seu companheiro. Ele tem três irmãos maiores que estão casados e que também vivem no Cerro. Os pais separaram quando ele tinha oito anos, momento em que ele continuou morando com a mãe, até o incidente que determinara que a mudança de bairro na casa do tio. Seu pai tem 45 anos.

#### Entrevista:

Extraña a la gente del barrio y no ve a nadie de allí por ahora. Extraño *“Al barrio, al movimiento, todo, no es lo mismo de donde estoy viviendo ahora. (...) En realidad no me he puesto a pensar. Yo en el Cerro me conozco, más o menos conozco todo, vos me decís, nada, tal bloque y no sé donde queda. Estoy medio perdido acá en el Cerrito. Pero la voy llevando.”* Aunque recibió visita: *“Un compañero de sí, un compañero, me crié de chiquito con él me vino a ver los otros días y ahora se fue para Salto a laburar con los tíos.”*

Pero por ahora sólo mantiene contacto con la madre, el padrastro y los hermanos. En el Programa Mercedes sí se ha hecho nuevos amigos. *“Acá yo conozco a (...) que estuvo en el Campamento S. [Berro], conocí pibes, los veo acá, allá en el Cerrito también.”* En el programa Mercedes manifiesta estar bien. *“Acá me están buscando trabajo y en el grupo hablamos (...) de cada uno y todo.”* No sabe por cuánto tiempo más vendrá.

En el Campamento S. estuvo en la Casona. Los recuerdos no son buenos: *“¡Pah! Lo que mas me jodió fue cuando lleve a mi madre y tá, aparte todo, no es lo mismo. Si no el trato, no podes hacer mucha cosa.”* En la Casona: *“Hacías cosas, habían, habían huertas. Yo iba a un taller de cerámica ahí (...) se laburaba 2 horas por día y de ahí nos llevaban a (...) y todo.”* Considera que el Programa lo

ayudó a recapacitar: *“Porque yo, sobre mi madre, mi madre, tá mi madre está, yo no le doy bola ahora, tengo 17 años, pero el día que, como quien dice me da una reflexión de qué, qué haría yo cuando me faltara mi (...) en eso, en darme cuenta de lo que hice, mucha cosa.”*

Quiero profundizar en sus actividades y sus gustos. Ahora José no está estudiando. *“No, a mi me gusta ser electricista, pero tá me metí en cerámica ahí, aprendí a pintar, a usar los colores y todo, estuvo bueno. (...) no trabajé, pero estuve haciendo algunas cosas de electricidad en mi casa. (...)”* Ahora José está trabajando en la feria del Cerrito en un puesto de fruta y verdura hace un mes y medio con sus tíos. Anteriormente había trabajado con su madre, *“Estuve trabajando en Agua Jane, haciendo changuitas, tá (...) vendíamos agua jane. Mi madre vende agua jane por, por las calles.”* Estuvo con su madre en la pasada navidad, vino a la casa de su tío *“Hicimos un asado ahí y tá, (...) la vamos llevando de a poco.”*

En lo que refiere a sus estudios, José no terminó la escuela. *“No porque yo no terminé toda la escuela, hice hasta sexto pero pasé pa’ sexto, hice hasta mitad del año y tá, no fui mas. Y en la Berro termine la escuela, tá y me iba meter ahí o en una UTU me iba a meter pero no, no sé.”*

Le pregunto por sus afectos. No tiene novia, pero ha tenido, a los 16 años *“Como 2 meses, 2 meses y medio (...) dejé y no la vi más.”* No continúa con ese tema. Le pregunto por el problema que mencionó haber tenido. *“¿Eh? por, por defenderme a mi, por defenderme. (...) No, yo estaba saliendo con una pareja y, y ella a, a su vez, hace una semana había dejado con otro tipo. (...) Es esta que te decía, y tá, un día veníamos de la casa de la amiga, ella estaba viviendo ahí, íbamos para mi casa y, tá, y ahí me cruce con él, con el novio de ella y, sin querer, lo mate y (...) No lo iba a matar porque es estaba de espaldas, pero el se dio vuelta y ...”*

José lo conocía del barrio, tenía 22 años. *“No, no amigos pero teníamos una amistad de vecinos (...)”*. Le preguntó si en ese momento el joven le habló. No. Si lo provocó: *“Él sí me provocó, pero no habló. (...) nada, me quería pegar.”* Le pregunto si eran celos, dice que sí. Ella tenía 20 años. Le pregunto si la quería.

*“No sé, no (...) 4 o 5 meses cambió me parece. (...) claro, porque si esa persona me quería (...) yo que sé, no, iba, yo que sé, agarraba un paquete de tabaco o algo y yo (...) bueno.”* Nunca lo vino a ver. *“No, aparte no es eso el valor de que me trajo esto sino la persona, la persona mismo.”*

Le pregunto si a él le había molestado el muchacho con anterioridad. *“¡No! Nada que ver, si mi madre tiene templo en mi casa, yo soy tamborero en mi casa (...) nada que ver (...) la religión Umbanda, y, nada que ver... (...) como te dije, yo no, no lo quería matar si él estaba, me estaba dando la espalda a mi, yo lo quería lastimar nomás. (...) Yo iba así de atrás y él se dio vuelta, tá y se (...) nada, no, no quiero. (...) no, no, porque tá, él me pidió pa´ hablar con ella. Yo le dije que no y, que no, tá. Y el hermano y un compañero de él me dicen “dejala que, que va a hablar con él” y tá, después di la vuelta a la manzana y le pregunto al, al hermano y al otro y el hermano me dice “dejala” dice “dejala porque (...)”, ta y ahí (...) a reirse y, y fue el amigo del hermano, “andá” dice “y encaralo”, “andá y encaralo” dice (...) “porque él se va a quedar con ella”, ¿viste? Le dije y, y él se me venía arriba y me agarró del pescuezo y se me venía arriba, me quería pegar y ella dice “ta” dice “me voy” y tá, y ella sube pa´ arriba y (...) la agarra de los pelos (...) y tá y el estaba de espaldas, y yo fui y tá, se dio vuelta y... paso lo que pasó.”*

Descansamos. Intento que me diga cómo ha incidido esto en su vida. *“Yo con 16 años que tenía cuando entré al Campamento, no sabía, no sabía lo que era una comisaría, muchas cosas, (...) trato de, de entrar a una comisaría y tratar como te destratan, todo. Porque uno, yo conozco gente que, que son ladrones y, dicen que a uno no lo apuntan con el dedo pero uno cuando está, cuando estuvo preso o algo, siempre lo apuntan con el dedo. Cuando lo sentís en carne propia no, no, no decis lo mismo. Lo convivis... Es distinto.”*

Le pregunto por la reacción de su madre. *“Mi madre se puso remal.”* Su novia. *“Me dice “¿qué hiciste?”, “nada, nada, corré”, dije. Me venía el hermano, el hermano estaba, estábamos a una cuadra de diferencia, el hermano venía comiendo cuadrados dulces (...) ya pasó...”* Su padre no le dijo nada. *“No. Me*

*llamó dos o tres veces y me dijo que (...) que no me podía venir a ver porque estaba entrenando para irse al Congo.” No lo ve hace “... como 10 meses.”*

Nos situamos en el futuro. De ahora para adelante: *“A full, voy a empezar a buscar trabajo. Voy a terminar la escuela (...) voy a buscar trabajo. No sé bien qué... mientras estén mi familia cerca, a mi madre.”* Pero el futuro no despegó. Le pregunto por su padre: *“Mi padre, tá, me llamó y todo, pero me dijo que no podía ir porque estaba entrenando porque se iba para el Congo (...) es militar.”* Intento saber si ya había vivido situaciones de violencia. *“Pelear sí, pero esa cosa de (...) era la primera vez (...) porque hay mucho comentario. Yo me acuerdo de darle una puñalada. Hay gente que me dice que le di 2, que le di 3, que le di 4.”*

Volvemos al culto. Le pregunto si recuerda, José dice que le gustaba. Le pido que recuerde alguna instancia en la que hubiera participado el muchacho *“Claro, yo estaba con un tambor, a veces venía un poco antes, un poco después y tá y yo tenía dos turnos. Tá, y él se ponía de un lado y yo del otro. Después o él giraba en el medio y tá yo tocaba o yo giraba y él tocaba.”* Su madre estaba siempre presente. *“Mi madre miraba la sesión.”* Sobre la sesión: *“Primero se empezaba, se cantaba juntos, que ahí se abre la sesión, tá. Después empiezan a bajar los, lo orixas y a lo ultimo se canta otro (...) para terminar la sesión. Primero se, se van los paes y despues se cantan (...) y se cierra la sesión.”* Las sesiones eran lunes y viernes y participaban *“mi madre, compañeros de mi madre, yo, mi hermano, mi otro hermano y yo.”*

José no va más. *“No, lo hago en mi casa, acá en el Cerro pero, en el Cerrito.”* Su madre viene para esto. *“No sé si me gusta seguir haciéndolo, pero yo lo hago por, por el tambor, a mi me gusta tocar el tambor, pero me ayuda (...) a mi allá adentro me ayudaba a no hacer locuras en el sentido de, de fugarte y muchas cosas.”* Sentía ganas de fugarse pero no lo hizo.

En lo que hace a las causas del homicidio, no fue por celos ni por bronca. *“A mí no me gusta que le peguen a las mujeres. A mí mi madre siempre me dijo, me enseñó, yo nací de una mujer y nunca le podré pegar a una mujer. Tá y por eso*

*me ... no me gustó.” Le pregunto si había presencia escenas de violencia. “No, en mi casa no (...) mis vecinos.”*

En relación a sus padres que regresan a la conversación, no sabe por qué se separaron: *“No me acuerdo, yo era muy chico.”* No mucho más que eso. Le vuelvo a pregunto por el culto y los tambores. *“Yo tocaba el tambor y a cantar aprendí solo, yo iba, mi madre (...) tenía un jefe, y tá me hizo hijo a mí, de religión y tá, y ahí aprendí los puntos y ...”* Para él la música sólo se vincula al culto. Escucha algo en la radio y nunca fue a bailar. *“No sé, nunca fui a un baile, no sé lo que es un baile, no sé si me gusta o no. Música sí, me gusta. En mi casa, con la radio. De noche me gustan, según como esté yo de ánimo, a veces (...) pongo de esas medias lentas, (...) antes de acostarme pongo esas músicas. Después pongo alguna cumbia villera (...) que en verdad hay mucha gente que tienen razón (...) las cumbias villeras son.... Dicen muchas cosas que tienen razón.”* Profundizamos: *“No sé si vos te acordás aquel tema de Karibe con K, “Mujer de la vida” (...) que era alguien más joven que se había enamorado de una, una prostituta y tá, y lo arruinó y, lo echó a perder. Que él había dado todo por ella y la mina le falló. Bueno ese tema me... me llega.”* ¿Te parece que fue eso lo que te pasó? *“No sé pero algo parecido sí.”*

Actualmente tampoco sale *“Trabajar nomás.”* Vuelvo a los proyectos de vida. *“No sé, con una pareja que sea más o menos normal. Trabajaré en algún laburo, salir con mi madre (...) no sé.”* Le pregunto por las características de la futura novia normal. *“No sé, tendría que estudiarla bien. (...) Yo miraría todo (...) puedo estar hablando contigo y estoy escuchando lo que está hablando ella. Ahí empiezo a rebobinar lo que está hablando. Que tenga... un poco de paciencia, la primera, tá, y no, no sé, tendría que verlo bien.”*

José quisiera vivir hasta los 60 años. *“Porque no me gustaría estar teniendo 80-90 años ahí. Yo veo la gente anciana por la calle y yo llego estar así y (...) para estar molestando nomás. Uno lo dice ahora pero, se ríe ahora pero después (...) pa´ estar así (...) todos torcidos, no molesto a nadie, me pego un tiro (...) y ya está.”* ¿Te pegarías un tiro? *“Sí.”* ¿No te da miedo? *“No.”* ¿Has tenido armas contigo? *“No.”* *“Mucha gente, bah, no sé. Hay mucha gente que dice, (...) que la*

*vida cuando ya es mayor (...) cuando entra en la tercera edad, yo no me vería en la tercera edad (...) no es que no me gustan los viejos, enfrente a mi casa, acá en el Cerrito hay una plaza que, unos veteranos ahí, digo, yo no me gustaría estar ahí. Como los veteranos no le gustan (...) no les gusta estar dependiendo de los hijos o sea... no es que no les guste depender de los hijos pero (...) un coso de viejo y (...).”*

Analizamos el momento de vida. ¿Es de espera o de acción? *“Estoy esperando (...) la mayoría (...) para hacer muchas cosas. (...) Como agarrar un buen laburo, salir de viaje, yo que sé. Comprar un (...) para irme para, para el Congo, y tá. Buenos Aires, Brasil (...) Pah, no conozco nada, pero me iría pa´ Brasil. No se donde pero pa´ Brasil (...).”* No conoce Uruguay tampoco.

Quiero saber porqué no ha regresado al barrio. *“Porque el juez no me deja. (...) Porque dice que, hace mucho, no hace mucho tiempo (...) está el loco y sería como una alarma, una alarma no sé qué.”* José está de acuerdo *“Mi madre quiere, por mi, al santo cuete.”* Le pregunto si sufre aún. *“No porque cuando estaba yo adentro pensaba mucho que iba a hacer cuando volviera al barrio o cómo me iban a tratar, cómo me iban a mirar y me fui, fui despejando un poco la mente. Tuvo, yo que sé, daba vuelta eso y ya me, no, no me hacía... me olvidaba, y tá. Me distraía un poco haciendo algo, las actividades, tomando mate, contando chistes (...). Aparte me quedé... claro, porque era un hogar sin perímetro (...) me pelaba, y ya está. Mira si, yo pensaba después de que salí, pensaba. Aparte, si yo me fugaba, que iba a lograr. Nada, pero si yo me fugaba me iban a llevar para otro hogar peor y no me iban a dar la libertad si (...) Allá no eran rejas, era, era una casa común, lo único que trancaban eran las puertas, las rejas las que están en las puertas nomás.”*

Cambio un poco, le pregunto por su trabajo y vamos al dinero. *“2 gambas por día, 200 pesos por día. (...) Con eso compro algo de comer para mi y para mi hermano, compro cigarros, compro lo que falta y ahí me compro, el otro día me compre un reloj (...) algo de ropa y ahí voy llevando.”*



Indago en recuerdos sobre el Campamento S. y la violencia. *“Haber, habían peleas (...) no sé porque eran pibes de una pieza y de otra. Y uno no se entera bien, bien por que eran.”* Le pregunto si sabe algo del Ser. *“Pah´ dicen que es lo peor que hay (...) lo peor, la comida y el trato.”* Recuerda el malestar, los que lo ayudaron, el psicólogo de Mercedes *“(...) mi madre, mi hermano.”* El problema del rechazo vuelve *“No sé, no, no porque yo salí (...) Fui para, para mi barrio y la gente me saludaba como que si fuera (...) no sé si era porque estaba asustada, o venía yo y me saludaban y capaz que no se habían dado cuenta.”*

Hacemos un salto: para José hay un problema que es la falta de trabajo. *“Porque la gente no roba si no hay, si hay trabajo.”* Aunque ese deja claro que no es su problema. No sabe si encontraría un verdadero amor. *“No sé (...) gustarme a mí, me gustaría.”* ¿Estabas enamorado de esta chica? *“Sí.”* No la vio más. *“No sé. Mi madre... una vez ella fue para mi casa y estuvo hablando con mi madre y se puso a llorar, mi madre ahí. Yo le dije a mi madre que no me la trajiera. (...) no sé, mi madre dice “sí, porque quiere hablar contigo” y no sé qué; “no, no jodas”. No quiere saber de nada “No y, quiere verme (...)”*

Vamos terminando. La entrevista le pareció bien. Ayuda *“a desahogar un poquito.”*

## VII. O DELITO AMATEUR

### 7.1 "Andar de furto, de rapina ou de arrombamento": os meninos.

#### Entradas.

##### Daniel. Inícios.

Daniel tem 18 anos e foi entrevistado no centro MISIONES do Acampamento S., centro ao qual chegou 28 dias antes de nosso encontro. Ele morava no Cerrito da Victoria com a mãe de 40 anos e o pai de 48 anos. Ele tem 3 irmãos de 12, 16 e 22 anos respectivamente. Também moram com eles três tios. A irmã maior, de 22 anos, está grávida.

#### Entrevista:

Al preguntarle sobre las fuentes de empleo de su familia, menciona que su madre trabaja en una casa de salud, realizando cuidados varios y que su padre vive de changas, mientras espera poder entrar en la casa de salud donde trabaja su madre. Uno de sus tíos, que tiene 25 años, es vidriero y tiene una empresa, mientras su otro tío, de 45 años, tiene un reparto. El tercero es más joven, tiene 12 años y estudia. En determinado momento, Daniel recuerda que también vive con un abuelo y su cuñado casado con su hermana mayor que está embarazada.

Con anterioridad a su ingreso en el INAU, se encontraba trabajando en un almacén desde hacía un mes y medio. Conforme con esta situación, a pedido, comenta que estaba ganando unos 3.300 pesos por mes. Menciona que le gusta trabajar para no pedirle a la madre: *“quiero para un par de champions”*. No terminó la escuela, y es al interior del programa que está retomándola o, mejor dicho, como él mismo lo expresa, *“terminándola”*.

Sin darle mucha relevancia comenta, de su vida en el barrio, que tenía amigos. En general *“La vida era normal, bien. Pasaba con mi novia.”* Efectivamente, ella aparece como de gran importancia en su vida: hace cinco meses que está con ella

y aunque “... *no es la primera, es la que lo ayuda*”. ¿En qué? “*Ayuda a que no robara, a que no me juntara con otras personas.*” Su novia, cuyo nombre no fue mencionado por Daniel, tiene 17 años y trabaja en el supermercado de la madre. Allí “*atiende*”. Además, estudiaba pero dejó en primero y se puso a trabajar en la casa. Daniel expresa que la quiere y que piensa seguir con ella. Ella viene a verlo todos los domingos y se llevan bien. Un segundo elemento fundamental, en lo que hace a los afectos, es la familia. Para él, es importante estar con la familia.

Daniel explica que ingresó al INAU procesado por rapiña. Según menciona, “*Yo en agosto caí por una rapiña de julio. Por esa, me soltaron. Estuve hasta el 25 de agosto. Ahí yo no quería robar más... fijate, tu familia está preocupada, estaban hechos pedazos. No quería robar más por mi novia y mi familia. Estaba por cumplir la mayoría, como tenía la mayoría no quería robar más. Ahí me había puesto las pilas y todo, no quería, quería trabajar, estaba trabajando.*”

Para descifrar los orígenes de esta situación, intento algunas preguntas en relación al momento en que empezó a robar, lo cual lleva al relato de la primera instancia. “*La primera vez que robé fue a los 13 años. Fue robar autos en San José. Los robaba en Montevideo y los llevaba a San José. Unos amigos me dijeron ‘vamos pal baile’.* Robamos un auto. Lo dejamos todo tirado. Una Fiorino. Otro y lo dejamos. En una noche robamos tres Fiat Uno. Ese día a las seis de la mañana veníamos a 170 en una camioneta. La policía nos siguió, hicimos un trompo... Nos metimos en un bar, el dueño nos denunció y la policía nos llevó. Esa vez salí. Después robaba carteras y esas porquerías.”

Al igual que en el caso del trabajo, el primer argumento utilizado para dar cuenta de la voluntad de robar, o su necesidad, es el de no pedir dinero a su madre, independencia expresada nuevamente en la libertad de compra de calzado, champions concretamente, a los que se le agrega ahora la especificación del monto: “*quería champions de 2000 y 3000 pesos*”. A eso se suma que no le gustaba “*pedir plata para el baile*”. Y de hecho, las cuentas cerraban en esta nueva economía, volátil en el consumo, pero no exenta de planificación. “*A veces hacía 2000, 3000 \$ en un fin de semana y los gastaba todos. Me iba a los bailes viernes, sábado y domingo. Me quedaba con 200 \$ el lunes.*”

Aunque la primer referencia, atada al delito por el que fue procesado, intenta mostrar un cierre, es significativo ver el conjunto de elementos que, como tensiones que se busca resolver, se entrelazan y son difíciles de superar. *“Seguí de los 13 en adelante. Estuve sin robar de 2003, mediados de año, hasta hace un mes. Ahora volví a los bailes y empecé a robar de vuelta.”* ¿Qué está en el centro de la motivación a la hora de las explicaciones? El problema del financiamiento de la diversión dada la necesidad de alcanzar niveles de consumo y de gasto que marquen una cierta posición en el grupo de pares. *“Volví a salir, y veía que todos tenían plata, tomaban, todos con las novias tenían plata. Y yo con mi novia no tenía plata. Mis amigos iban todos con plata y pagaban ellos. Pero yo no quería, quería para mí. La plata en un baile se va tomando alcohol. Compraba un litro de whisky. Después desayunaba, me iba a una Pasiva y después iba en taxi a mi casa.”*

Así vivida la tensión y definido el deseo, la decisión es tomada: *“Me calenté y empecé a robar. Robaba de caño a los ómnibus, carteras y bolsillos a los viejos.”* Ahora, en este punto en que el relato cobra consistencia y compenetración, Daniel se repliega, recuerda su voluntad de abandonar esta práctica y regresa la idea de que ya no se encontraba en estas actividades al momento de la denuncia. En este momento de inocencia, la fatalidad aparece. *“Después que estaba tranquilo hicieron el allanamiento el 15 de setiembre en mi casa por una rapiña que yo no había hecho. El 19 de setiembre otra vez. Yo dije que yo no las hice, estoy tranquilo, no voy a andar robando más y menos ahora que estoy por cumplir la mayoría. Me acusaron por un buso, por un ómnibus y por un almacén. Lo que hice lo hice antes.”*

Prima ahora el enojo. *“Estoy caliente porque yo no las hice. Te calentás cada vez más. Ves que los fines de semana viene tu madre, tu tío, tu novia y se van llorando todos por algo que no hiciste. Te calentás.”* El aprecio a la familia, a la pareja, aparecen una vez más como los elementos fundamentales. No solamente Daniel acepta las críticas de la pareja, valora su entereza moral, su capacidad de establecer juicios de valor sobre su actividad, sino que también se irrita al ver que causa sufrimiento a su familia. *“Mi novia dice por un lado mejor, ya te sirve de*

*experiencia. Aprendes. La libertad es la libertad. Acá estás bien pero estás todo el día preso.”*

Frente a esto, queda la intriga de la audiencia que tendrá lugar en pocos días. Ahí: *“...dicen si me voy para mi casa o si me quedo. Me acusan por rapiña.”*

Siendo este el momento, y el estado de cosas –de espera, de juicio, de pasiva impotencia en que pasado (culpa o inocencia) y futuro (libertad o encierro) están indefinidos-, seguimos conversando y la temática cambia hasta que regresamos a una descripción de la práctica del robo y la rapiña, pero desapegadas ahora de las consecuencias y de las justificaciones del caso concreto por el que Daniel estaba siendo procesado. Intrigada por el modo en que solía llevar a cabo la tarea, Daniel comenta que le gustaba hacerlo sólo. *“A lo último lo hacía con un amigo, pero no.”* Tal como lo mencionamos en un pasaje anterior, las armas también estaban presentes. Las pedía prestadas o utilizaba juguetes que simulaban armas reales. *“La primera vez que se me ocurrió usar un arma fue hace unos meses para ir al baile. Antes no había usado ni había tenido.”* En general, menciona que *“Nunca sentí miedo de robar. Siempre diversión. Me gusta, me gusta que me vean y me griten ‘chorro, chorro’, que me corra la policía, todo eso me gusta. Si sentís miedo no robas.”* Pero *“lastimar”* no le gusta, Daniel pone énfasis en el hecho de que nunca le pegó a nadie robando. Las únicas instancias de violencia física hacia otra persona fueron en peleas con jóvenes de su edad, una en la plaza concretamente, pero no estaban vinculadas al robo.

### **Jorge. Negação.**

Jorge tem 19 anos e entrou no programa SORIANO dois meses atrás, chegando de ZABALA em que ficara onze meses, processado por rapina e homicídio. A entrevista foi curta e concisa. Uma entrevista ruim, simplesmente, em termos de poder identificar problemas e ações, embora finalmente toda a informação, quando situada em contexto, tem valor. O silêncio e a negação também.

### **Entrevista:**

Jorge tenía audiencia en el juzgado a la tarde y no quería hablar, siendo imposible romper el clima de tensión. *“No tengo ganas de hablar”* fue la sentencia de principio a fin que, evidentemente, debió respetarse. Aunque la verdad es que no conseguí romperla. La confianza, necesaria en las entrevistas, no es algo fácil de lograr.

Me cuenta que vive en Paso Carrasco, en la casa de su abuela, con su abuela, su abuelo, su tía y su madre. Le pregunto si sigue en contacto con su familia y los ve: *“sí, ahora dentro de un rato viene mi madre. Tiene que ir al juzgado. Es una audiencia.”* Jorge ya sabe que tendrá que estar cuatro años en el programa. Pero manifiesta que está bien, que le gusta estar en el programa y que no tiene ansiedad por salir. *“Me gusta acá. Joder...con los pibes, viste”*.

Al momento del procesamiento *“No hacía nada”*. Dejó los estudios a los 14 años, mientras estaba cursando cuarto año de escuela: *“No me gusta... estudiar. Si acá venía también la maestra y no me gusta. No me interesa.”* Ahondando un poco más, tampoco le gustaba la escuela. *“No sé, ya ni me acuerdo yo.”* Extraña un poco a sus amigos, pero no aparecen recuerdos. Menciona que no hacía nada... *“Nada, joder”*. Eso es lo que hace con sus amigos en el programa. *“Nos quedamos jodiendo ahí, hablamos, escuchamos la radio, la cumbia.”* No hay grupos favoritos, le gusta *“Cualquier cumbia, me gusta toda.”* Le pregunto por su tiempo libre antes de ingresar y me responde que le gustaba ir a bailar al Inter, a veces.

Siendo procesado por homicidio, le pregunto sobre las circunstancias. Jorge menciona que no *“...conocía mucho”* a su víctima, que mató en La Teja. Vuelvo al tema de los amigos en el barrio y recuerda a un primo con el que salía bastante, pero nuevamente no quiere hablar. *“No, no, no me gusta hablar, no quiero hablar porque después tengo que hablar allá y ... hoy no tengo ganas de nada ...”* Hablar obviamente se asocia para él a los hechos de violencia, por los cuales en parte sabe que me intereso, y no tiene capacidad ni voluntad de hablar de él o de otros temas que intento.



## Reclusão em curso.

### Marcos. Um mundo circular.

Marcos tem 16 anos e está no Programa SORIANO. Desde o princípio da entrevista começa a rir: "... acho engraçado, não sei, porque eu não conheço isto... não sei." Fora os primeiros momentos, explicou a situação, sendo surpreendido pelo fato de que alguém quisesse falar da sua vida. Ele morava no Hipódromo de Maroñas, um bairro pobre com altas taxas de violência, com sua mãe que trabalha numa fábrica de couro e seu padrasto. Ele tem sete irmãos, um deles filho dos seus pais e os outros da mãe com o padrasto.

### Entrevista:

Comenta que vivía en el Hipódromo de Maroñas y "*¿Antes de estar acá? Mi vida antes de entrar acá, yo jugaba, jugaba al fútbol antes de estar acá, pero después largué, como no iba más otro compañero, no iba más yo dejé. Porque yo no soy muy dado así con la gente que no conozco. Me cuesta agarrar así y hablar mucho, me da vergüenza y por no ir solo, no fue más un compañero mío y no fui más yo.*" Marcos jugaba en Defensor, en la cancha frente al canal 5 "*... ahí practican las inferiores.*" Antes había jugado en Peñarol, que practicábamos allá en la Santa Rita, atrás de la Coca Cola, en el Pichincha, el Pichincha se le llama a la Santa Rita."

De su hogar, me cuenta que vivía con su madre, que trabaja en una fábrica de cueros, su padrasto, que "*labura arriba de los ómnibus*" y sus hermanos, que son siete. Un hermano es hijo de su madre y su padre, los restantes de su madre y su padrasto. De su padre, menciona que lo conoce, que trabaja en la construcción y que le dejó a él y a su hermano una casa. En relación a su padrasto expresa que: "*... me llevo bien, siempre me llevé bien con mi padrasto, aparte me da pa' adelante no quiere que robe, no quiere nada...*" "*¿Si extraño mi casa? Claro, extrañas si. Porque mal o bien, ta'. Este es un lugar que estas bien acá, pero si vos te pones a pensar un poquito querés estar siempre al lado de tu familia, con tu familia, por más que no quieras, porque esto acá es un hogar, mal o bien*



*siempre un poco te vas a sentir medio incómodo. Pero también lleva tiempo adaptarse. Porque si no te adaptas, querés hacer cualquier cosa o te querés fugar o te querés ir.”*

Comenzamos a hablar de su ingreso al INAU. *“Mañana es 27, mañana hace 8 meses.”* En Soriano, *“... como 3 meses y medio.”* Recuerda también que antes de ingresar estudiaba electricidad en la UTU de Don Bosco. Terminó Primaria pero no terminó primer año de Liceo. No ha tenido experiencias de trabajo. Marcos explica que se fugaría si su familia estuviera mal, lo que no ocurrió *“... mientras yo estaba preso no.”* Al preguntarle más, aclara que este es un hogar, pero que en el Campamento S. sí están presos. *“Si porque allá, aunque usted no lo crea, pasan la tranca, tienen, tenemos un patio de mañana que es una hora, primera hora de ala, después bajás al patio una hora y subís. Te trancan a las 11 de la mañana, a las 10 pal´ patio hasta las 11 y de las 11 pa´ arriba. De las 11 tenés que estar trancado hasta las 2 de la tarde y de las 2 de tarde salís a hacer horas de ala, a las 3 pal´ patio y a las 4 tas trancado de nuevo y a las 5 tomás la leche con un pedacito de pan, leche blanca así toda con agua, porque te la dan cortada con agua y ta, y después tas trancado hasta el otro día.”*

Contento de haber pasado a Soriano, siente que lo quieren ayudar y eso estimula a *“... no salir a hacer lo mismo”*. La participación en las actividades de jardinería es importante para Marcos, actividades que se realizan en los Hogares de Amparo del INAU y es un trabajo remunerado.

El motivo del ingreso fue una *“tentativa de rapiña allá en 8 de octubre. Fue algo que habíamos pensado yo y mi compañero, porque ta´, teníamos un par de cosas que hacer al otro día y ta´ y necesitábamos plata. ¿no sé si usted me entiende?”* Fue a un señor que..., nosotros íbamos a otra cosa, pero había salido todo mal. *Ibamos a un comercio. Y había salido todo mal, eso... hubo marcada y nos tuvimos que ir y mucho movimiento, ¡bah! Yo no voy a decir esta palabra porque queda mal pa´ ahí... Mucho movimiento, así, de los botones.”* *“Y bueno... nos veníamos pa´ así nos íbamos cada uno pa´ la casa de nosotros y justito se dio esa oportunidad y, y bueno ta´, dijimos es acá y es con él y ta´ no la pensamos más. Nos dimos cuenta que el hombre tenía plata.”* ¿Porqué? *“¡Y*

*claro! Porque andaba en una moto grandota, de corbatita y tenía tremendo masso en el bolsillo, y nosotros le, le mandamos así la mano pero no llegamos a llevar nada tampoco, no le pudimos ni llevar ni 10 pesos. Y nos entró a corretear en la moto y en la correteada que nos agarraron cerca de la Comisaría, de la 16, nos agarraron allá.” Sobre las consecuencias... “Yo estaba todo lastimado, taba’ todo arañado, la espalda, acá en el pecho, en todo... los botones me tiraron contra un coso de esos del pincho, esos árboles viste estos de pincho, ahí.”*

Esto me lleva a querer saber, como en los demás casos, si se trataba de la primera vez en que Marcos realizaba ese tipo de delito. Y la respuesta fue sincera: *“No la primera vez no era, no le voy a decir que era la primera vez. No le voy a estar mintiendo. La primera vez no era.”* Sobre las anteriores, *“... yo, yo salía solo. No arrastrar a nadie. Lo que pasa que ta’, era mi compañero y, y se dio, y él también andaba en las de él pero, no se anda a saber por donde, por otro lado.”* Sobre su amigo aclara que se conocen desde chicos, sin ser familiares, del barrio.

Marcos manifiesta que su madre no sabía que él robaba. Esta no es la primera vez que *“pierde”*: *“... no a los 15, a los 15. Perdí, a los 3 días, pierdo de nuevo por la tentativa. Había perdido solo y después a los tres días pierdo de nuevo por la tentativa.”* La primera vez que robó tenía 14 años y fue *“Con un pibe del barrio.”* *“Nos vinimos pa’, aunque usted no me lo crea, pal’ Larrañaga, vinimos a arrebatar.”* Precizando, aclara que *“Arrebatar, es cuando le metes la mano en el bolsillo a, a las personas mayores. Cuando le sinchas la cartera a una señora eso...”* Al preguntarle si no sentía temor expresa que: *“... te da como un, como una impresión, te da como miedo porque quedas nervioso, el corazón parece que te late a, a mil. Porque en todo momento vas nervioso. Hasta que no llegas, que no te vas lejos más o menos de donde hiciste el hecho, cometiste el error, si no te, si ves que no podes salir de ahí quedas nervioso y haces cualquier cosa igual.”*

Marcos manifiesta haber robado por necesidad, específicamente: *“¿Por qué lo hice? Yo me lo hacia pa’, pa’ vestirme yo, aunque usted no me lo crea, porque si me aparecía con plata en mi casa en seguida mi madre me preguntaba ‘¿y eso de donde lo sacaste?’ Mira que, mira que vos no trabajas pa’ estar con plata, mi madre me decía. Y si me veía con plata me la agarraba y me la rompía, no le*

*importaba que sean 1000 pesos o que sea lo que sea, me la agarraba y me la rompía.” Pero aunque sentía que había parte de razón en la actitud de su madre, lo motiva el deseo de tener plata para “...el baile, porque yo quería plata pa’ ir pal’ baile, pa’ hacer alguna jodita, pa’ ir pa’ la playa, pa’ algún lado y, o pa’ ver a mi novia. No puedo ir sin plata. Sin plata no me gusta ir a ningún lado. Tampoco siempre, todos los días, a veces uno se tiene que portar, porque ese es el deber del hombre con la mujer. Pienso yo, no sé.”*

Marcos realmente expresó que le daba mucha alegría poder tener dinero para salir con su novia, comprarle regalos, disfrutar: *“Aparte vas con tu novia y sabes que tenes plata en el bolsillo y te dan ganas de comprarte una coca y te tomas una coca. Te dan ganas de pararte en un carro de panchos o algo, de hamburguesas y querés comprar, tenes hambre y te comprás. Fumas, no tenés cigarros, te compras cigarros.”* Así expresada, la necesidad aparecía como de consumo, ya que la ropa también era comprada por la madre. *“¿Con la plata? La gastaba en porquerías. Y que prestaba y que esto y que lo otro y que galletitas y que coca en el barrio con los gurise’ y que... la gastaba en seguida.”*

En lo que refiere al consumo de drogas, si bien Marcos está en contacto con ellas y usa muchas veces, en ninguna instancia aparecen vinculadas a la actividad del robo o de la delincuencia. *“Hay gente que roba para drogarse... Yo pa’ robar... Yo si robo no me la gasto en drogas. Cuando estaba drogado no robaba yo. No robaba porque ya tenía plata, todo ya tenía.”*

Respecto del encierro en Campamento S., Marcos expresa que: *“... si no pensas, si no te da pa’ pensar lo que es, no pensas más, tipo que si seguís robando, es lo que querés y es porque ya te gusta estar encerrado. Si sabes que tarde o temprano te podrás llevar 100 pesos, mil pesos, 200 mil pesos, pero sabes que de la manera más boba siempre caes, de la manera más boba siempre caes, y sabes que vas a lo mismo, porque vos sabes si vas a lo mismo, eso está en vos después.”* No obstante ello, la voluntad y el deseo de consumir están presentes, y junto a la reflexión precedente, más adelante expresa dudas en relación a la posibilidad de no volver a robar: *“Yo no le puedo decir ni que sí ni que no, ni que voy a robar más ni que voy a dejar de robar, porque yo no sé si hoy o mañana salgo pa’ la*

*calle y veo algo y a mi me tienta. Yo no le voy a decir que, que no lo voy a robar si yo ya sé lo que es y si se lo tengo que robar, se lo robo. Pero yo no le puedo decir que no. No sé si usted me entiende. No le voy a estar mintiendo, porque capaz que hoy o mañana yo saldo de acá, doy vuelta pa' la esquina y veo algo y me lo llevo."*

Avanza, incluso, y por un lado reconoce que existe el riesgo de ser lastimado, de salir herido: *"... el que corre riesgos somos nosotros, corremos riesgo que, que nos tiren unos tiros por la espalda, las veces que pasa, no sé si usted escucha el informativo, corremos riesgo de todo, corremos riesgo que nos maten, de todo. Corres muchos riesgos."* Es víctima de su práctica considera que paga el precio más alto. Pero continuar con la práctica tampoco está descartado: *"Porque, de última ya sabes lo que es... y de última es un vicio. Pa' mi es, es un vicio."* En síntesis: *"Lo hacía... porque me gustaba, me gustaba hacerme mis gustos. Ni que mi madre me lo daba y nada, me gustaba hacerme mis gustos y solo."*

Tras un silencio, vuelve la reflexión contraria: *"Ta' y ahora lo pienso dejar, así, porque estoy por empezar a, a trabajar y no voy a estar quemando, sé que tengo un trabajo y tampoco me voy a estar arruinando estando en la calle si sé que me toca aguantar un mes nomás y yo tengo mi plata en el bolsillo y me compro lo que yo quiero."*

Sobre su novia, pasado el relato de la felicidad de compartir buenos momentos, de poder tener dinero para disfrutar de todo lo que está a disposición, comenta que ahora *"...se pelearon, porque la quise dejar. No me gustaba más. Ya no daba para más. Fue cuando estaba acá. Viste cuando ya no da para más para estar con una piba, ya no daba para más. Pa' mi ya estaba... era otro mundo, ella, estábamos como amigos, una amistad, si hoy o mañana nos vemos nos saludamos pero más nada. Ella si quiere tener otra pareja, que tenga la otra pareja, no le voy estar molestando. ¿Me entiende lo que le quiero decir? Y yo si tengo otra pareja que me deje también, también vivir tranquilo así, quiero hacer mi vida tranquilo."* De hecho Marcos tiene ahora otra novia, a la que le dicen Pato y que tiene 16 años.

Y todos los caminos conducen al encierro. Al hablar del embarazo, de las posibilidades de tener un hijo y de lo que significa elegir una persona para tener una familia, Marcos explica que: *“Tendría que primero, así como todo, estar así... porque se empieza estando de novio todo, conociéndose, todo. Porque vos no vas a hacer un hijo si sabes que la, que la señora no te quiere, o la, la mujer no te quiere. Vos tenés que saber que te quiera y que, y que los dos estén decididos a tener un hijo. Y que ella decida tener un hijo tuyo y vos quieras que ella tenga un hijo tuyo también. Sino no, no puedes, estas un par de meses con la gurisa, un año, dos años y ya querés hacer un hijo, ¡no! Yo pienso tener un hijo cuando, cuando tenga un buen trabajo. Porque yo no voy a seguir robando y voy a tener un hijo y no voy a querer que mi hijo me vaya a ver a, suponer, al COMCAR, o al penal, un decir... Ir a ver al padre atrás de las rejas, pa´ que sabes que ves a tu hijo que es chico, todo, te vas a querer ir con él. Y ahí no son meses, son años.”*

Y no solamente en relación a la familia, el problema de la educación trae implícita una relación asociada. Futuro y educación se entrelazan: *“Ser alguien. Es querer y poder, porque si vos no estudias nada, no sabes nada, hoy o mañana vas pa´ algún lado y tenés trabajo, algo y te dicen ‘¿Usted estudia?’. O te dicen... a ver ‘¿papel de estudio?’ y no tenés nada, no tenés ningún diploma, no tenés nada. Y sin trabajo, sin saber leer, sin saber firmar un contrato, porque a veces te dicen ‘firme este contrato acá’ y vos no vas a firmar algo que vos no sabes si puedes. Firmas un contrato y... por ahí vas preso por más de 20 años, no sabes... uno tiene que, tiene que aprender a leer, aprender a firmar.”*

El dilema de la libertad inmediata también es el del vínculo trabajo-encierro. *“¿Cuándo me den la libertad dijiste? Cuándo me den la libertad... Yo antes, antes que me den la libertad yo ya estoy, estoy trabajando yo. Voy a seguir trabajando porque no voy a perder de trabajar por, por tener plata todos los días. Ta´, me voy a tener que aguantar porque plata dulce después pica los dientes. Porque vos la ves fácil pam-pum, pero vos a la persona que le robas mal o bien vos también vos le haces daño a la persona. Porque capaz que la persona tiene que laburar todo un mes pa´ tener 2500 pesos en el bolsillo o lo que sea. Ella la, la está trabajando y vos venis y ta´, se la quitas y capaz que la señora tiene hijos, o tenga familia que mantener o lo que sea. Yo pienso, pienso que robar pa´ mi es*

*otro mundo aparte. Yo pa' mi soy, es otro mundo, tengo otra cabeza yo. Ya sé lo que es estar encerrado. Es feo estar encerrado, no se lo deseo a nadie tampoco."*

El significado del trabajo es el significado de la paz, la integración, lo opuesto a la vida insegura a que el robo condena, aunque también del esfuerzo difícil de sostener: *"Porque trabajas y andas tranquilo, en la calle, sabes que nadie, nadie te tiene que venir a hacer... a meterte las esposas o algo. Andas tranquilo en la calle. No andas perseguido, dormís tranquilo porque varias veces tenés... entran con una orden de allanamiento... dormís tranquilo, nadie te viene a golpear la casa, tu casa, a las seis y media de la mañana, a las siete, despertándote, llevándote de los pelos pa' la jefatura. Sabes que estas durmiendo tranquilo, llevas otra vida normal, igual que todos, pero normal, sin delinquir, porque tampoco no me voy a poner en contra de la gente de que, que esta delinquiendo, si yo anduve en la misma. Si ellos quieren delinquir, que sigan delinquiendo."*

El destino y la suerte también explican. Caer en una familia que *"te da todo no es lo mismo"*. *"Porque hay gente que no roba. Hay gurises así como nosotros que la familia les da todo, así, y no necesitan que roben, no necesitan nada. Tan todo el día tirados pa' arriba. No me puedo poner en contra de ellos, si 'ta, Dios te mandó con la familia que te mandó, tampoco uno puede estar discriminándote a vos mismo. No podes tener tanto bajo estima."*

#### **Javier. Sair, entrar, sair...**

Javier tem 19 anos de idade, está no Centro SORIANO e morava em Piedras Blancas, um bairro pobre com grandes conflitos sociais, até os 15 anos de idade, momento no qual sua vida muda quando ele fica preso. Morava na casa da mãe e seu padrasto, tendo morado também em outros momentos com seu pai. Seus pais separaram quando ele tinha 12 anos. Ele tem dois irmãos.

#### **Entrevista:**

Javier tiene 19 años, está en el Centro Soriano y vivió en Piedras Blancas hasta los 15 años de edad, momento en el cual se establece un fuerte corte marcado por la primera vez en que estuvo preso. *“... yo estaba viviendo en la casa de mi madre, ahí en Piedras Blancas, Teniente Rinaldi y Belloni y ta’ y ... y fui preso pa’ Canelones por tentativa de hurto, fui a Solymar, me metí a una casa ahí a robar de hurto y perdí ahí, perdí tres veces en Canelones. Ta’, ahí me trasladaron, me dieron la libertad condicional a firmar en la Comisaría del barrio, me trasladaron pa’ l Zabala (...) y ahora ya hace un mes que ando acá en la vuelta.”*

Pasada esta presentación en la que Javier rápidamente apega su historia personal al robo y la reclusión en una confesión de culpa instantánea, intento aproximarme a su vida familiar. Javier cuenta que vivía con su madre y con su padrastro y que ha vivido y ha tenido contacto con su padre también. Habiéndose separado sus padres, vivió con su padre hasta los 12 años: *“Estaba mejor vivir con mi padre que con mi madre.”* A esa edad, sin embargo, se fue a vivir con un amigo, *“... porque no me llevaba muy bien con él, no me gustaba la manera de ser.”* Durante un tiempo, vivió sin su padre y su madre y en ese momento manifiesta haber extrañado a sus hermanos, dándome a conocer que tiene dos. En relación a la separación de sus padres, explica que ella se produjo *“...porque no se llevaban bien, se pasaban discutiendo y decidieron separarse.”* El contacto con la madre es retomado la primera vez que estuvo preso: *“ Perdí en cana y ta’ y encontré la comunicación con mi madre y me fui pa’ la casa de mi madre.”* Hoy en día ella lo viene a visitar y él desea volver a vivir con ella ya que la extraña mucho.

Al momento de la entrevista, era el primer día que Javier estaba en Soriano, viniendo de Zabala dónde, dice *“... estaba encerrado desde hacía un mes”*. Javier venía del COMCAR, cárcel en la que estaba *“... bastante bien, llevándola. Es como todos lados, no? el respeto es todo...”*. Explicando los hechos, menciona que estuvo preso por tentativa de hurto, en realidad *“Un hurto a Solymar en una casa.”* Al preguntarle si era la primera vez, responde que sí. Más específicamente, *“En Solymar sí. Pero en Canelones no, o sea, sé como es la movida. Pero ta’, ahora últimamente no tengo muchas ganas de robar ni siquiera dos pesos, ya me,*

*ya me aburrí de estar preso. (...) Estuve la otra en el COMCAR, por porte de armas, y la anterior en el Campamento S., por rapiña y fuga y todo eso.”*

Esta voluntad de cambio que aparece mencionada, este deseo de dejar de robar encuentran límites: *“Ojalá pudiera ... porque hay muchas cosas que te lo impiden. Una no hay trabajo, otra tu familia no tiene, como te puedo decir ... no está bien económicamente de plata. Para tener una olla de comida tenes que estar ... y es difícil la vida, mira que parece que no, pero afuera es una responsabilidad, yo tengo un hijo pa’ criar ahora y tengo que salir a sustentar, porque mi señora está embarazada de 5 meses.”* Evalúa que el robo se puede dejar, siempre que se tenga una familia que apoya y *“... te da pa’ adelante y no una mina que te diga ta, salí a robar y traeme la plata.* Los primeros indicios del cambio están presentes. *“Me he fugado de la licencia del Campamento S, salir de licencia y no volver más, sin embargo el viernes pasado salí de licencia 24 horas y volví. Eso me hace sentir bien por mi mujer, porque eso es lo que me pidió.”*

Al saber de su hijo, profundizamos sobre su vida familiar. Javier no vive con su compañera, que tiene 15 años y trabaja de niñera al cuidado de sus sobrinos -*“le pagaba el hermano, trabajo doméstico”*-, sino con su madre, a la que extraña mucho. Próximamente, tendrá su primer aniversario de pareja: *“Un año va a ser. En diciembre va a ser”*. Para esa fecha no piensa que puedan verse, ya que no sabe cuánto tiempo permanecerá en Soriano: *“Acá más o menos no sé pero, lo que hice yo ta’ un mes, dos meses.”* Cuando salga, estima que se dedicará a buscar un trabajo *“... algo que me ayude a mantener a mi hijo, no voy a robar porque no voy a lograr nada, lo único que voy a ganar que ... voy a estar atrás las rejas. Quiero independizarme, a ver si puedo alquilarme una piecita pa’ mi, pa’ mi señora.”* La madre de su primer hijo no es su primer novia, ha tenido otras, pero con ella explica que *“... me enganchó. ¿Enamorado? Puede ser que sí...”*

Retomando sus propias palabras en otro momento de la entrevista, sobre su historia personal Javier dice que: *“No tuve mucha infancia. Mi infancia como quien dice la pasé preso, después que cumplí los 15 empecé a estar preso y esa fue mi infancia, atrás de las rejas.”* Hizo la escuela, que terminó, pero no el liceo. *“Estudié carpintería... después, después me puse laburar por ahí”*.



Al preguntarle por qué se puso a trabajar, Javier retoma el tema del robo. *“No sé por qué, porque hasta el día de hoy me pregunto y no encuentro motivos de por qué empecé a robar, por qué, por qué esto, después siempre alguien tiene la culpa, porque la culpa no es ni de tu padre ni de tu madre, la culpa la tenés vos porque fuiste vos a robar y no tus padres. Hay muchos que te dicen que no, que te trataban mal tus padres. Pero no es así, porque si tus padres no te ponen un fierro en el pecho y te dicen andá y tocá la plata, pero no fue así.”*

Sobre las primeras veces que robó, asociadas al momento en que comenzó a vivir en la calle, delimitado entre los 12 y los 13 años de edad, menciona que *“... uno que te da manija y vos entras. Fui y empecé, empezas a dormir solo y, y lo que siempre tiene de bueno es que robás siempre para tener las cosas de la casa... La comida, lo primero que haces cuando tenes plata (...) si faltan las cosas pa' comer, compras todo y después lo demás me lo drogaba. Ahora no tengo mucho problema con la droga. Pero hubo un tiempo que, que me faltaba la droga y me ponía histérico.”* En esos momentos, el consumo era fundamentalmente de pasta base *“Maldita pasta base ... que arruinó a tanta gente. A mi no porque por suerte me pude controlar, la pude dejar, pero he visto cómo en el COMCAR se arruinan por años por la pasta base.”* ¿Cómo dejó? *“Por mi señora, tengo un hijo ahora, tuve que elegir o ella o la droga. No fue fácil, pero ta', de a poco, por eso me encariñé con ella, me sacó de la droga.”*

Sobre los inicios, una vez más, menciona que no recuerda cómo fue, exactamente, la primera vez que robó. Recuerda, sí, que robaba ómnibus, supermercados, *“cualquier cosa”*. Alcanzada la mayoría de edad, se cambia en los criterios porque el peligro es mayor aunque deja en claro que *“Ya cuando perdí pal COMCAR perdí por necesidad, me faltaba para comer y ta, y achiqué y tuve mala suerte y perdí, igual que ahora.”* También señala que prefería salir solo *“... porque mejor solo que mal acompañado. Te pueden dejar tirado, te pueden pasar muchas cosas en el momento.”*

Las armas también estaban presentes, y quien las adquiría cuando era menor era la madre, quien se las compraba *“... a cualquiera, pedís precios y se las comprás.”*

Las armas las tenía “... *en ese tiempo porque era un pibe y andaba robando y quería fierro pa´ robar y la compraba. Salía a robar y no me importaba nada, te estoy hablando cuando era menor, de mayor no, deje todo, dejé el fierro, dejé todo.*” Otro dato de importancia es que el valor de tener las armas no radicara en matar, sino en hacer la plata. La peligrosidad y el miedo se expresan en que, según él, la peor situación por la que pasó fue el haber participado de un tiroteo en el barrio, con la policía “*Porque llegaron justo cuando yo estaba robando un almacén, en el mismo almacén fue el tiroteo. Era policía y yo no sabia nada.*”

Le parece justo haber estado preso: “ *Por el daño que uno hace al robar otra persona. Cuando pienso, lo que te pones a pensar cuando uno pierde... estás re contento, no te fijaste ni por que la robaste ni... lo único que te fijaste es cuanto plata te llevaste y en qué te vas a gastar la plata, pero no te fijaste en el daño que le podes hacer a una persona, que es la plata de la persona.*” Pero el sufrimiento existe en la cárcel: “*Estaba lejos de mi gente, una visita de vez en cuando y lo que más me hizo sufrir fue la separación de mi familia. A veces les di mucho trabajo.*”

La última vez “*que perdió*” fue en Canelones. “*Salí pa` Solymar, me metí pa´ adentro de una casa por la ventana de la cocina y empecé a revolver todo y me llevaba una bolsa de joyas, salté el muro y me agarraron en la esquina porque un vecino llamó por teléfono que había sentido ruido y esas cosas.*”

### **Perto de sair**

#### **Marcelo. O passado atrás?**

Marcelo tem 19 anos, vive em Camino Maldonado, um área pobre da cidade de Montevideú, com sua mãe e sua irmã e assiste ao Programa de Liberdade Assistida SALIENDO. Sua mãe tem 35 anos, a irmã 18 e ele tem uma namorada de 15 anos. Ele nunca conheceu seu pai e a mãe não teve outro companheiro. Sua mãe é a dona de casa.

### **Entrevista:**

Sobre las fuentes de ingreso comenta que *“Mi madre es ama de casa, mi madre no sabe hacer nada. Vivíamos rescatando un poquito de acá, un poquito de allá. Yo que sé, salir a pedir, y ahora ta, ya ahora el único dinero que hay ahora, se me complica más porque, ahora allá hay que pagar luz, agua, todo, y de última soy yo el único que aporta pa la casa.”*

Al preguntarle detalles de su vida, Marcelo sitúa su historia personal en referencia al “antes y después” del delito por el que se encuentra procesado. *“¿Ahora?, y ahora va bastante bien, porque de última me alejé un poco, bah un poco no, me alejé de las calles, no salgo a robar como antes, porque de última, yo antes era más, yo antes era más grande que mi hermana y ta’, yo no iba a esperar que mi hermana, o mi madre, salgan a... a prostituirse ¿entendés? Entonces ta, toqué pal’ lado ese, salí a robar. Salí a robar, salí a robar, ayudar a mi madre y ta’ y es así. Después el año pasado perdí ahí en el juzgado, fui pal’ juzgado pal’ de Bartolomé Mitre, y me mandaron pa’ acá. Acá estuve 6 meses viniendo a entrevistas y eso, y ta’ y me dieron la posibilidad de entrar a un taller, es una beca laboral, 2000, 2054 pesos. Y ta’, y ahí la voy llevando...”*

Según explica, *“...es un taller de tapicería, tapizamos sillas, juegos de living, y ahí la voy llevando. Y aparte ya soy mayor no puedo salir a quemar porque de última si pierdo yo no tiene ayuda mi madre, quedan solas, y es más gastadero de plata que ellas me vayan a ver allá al COMCAR. Si en cambio, de última, yo estoy tranquilo, estoy tranquilo, estoy con mi novia que me rescato abundante, gracias a Dios, y ta’, y la dejo tranquila a mi madre y a mi familia.”*

De su novia nos cuenta que la conoció en su barrio y que hace años ya que la madre es amiga de su madre. Estudia, *“pasó a segundo de liceo”* en el 17 y hace 8 meses que están juntos. ¿Si la quiere? *“¡Pah! Se sabe... zarpado.”* Los proyectos por ahora implican evitar metas que no se puedan concretar o lleven a un regreso al delito: *“Por ahora nada, llevándola, cuidándonos, está bravo pa` traer una criatura la mundo. Si no sería lo mismo, volver al pasado, tendría que salir a robar. Antes lo hice por mi madre y por mi hermana, y ahora por un hijo. Lo que pasa que, de última, ahora ya, ya como que, que ya sabes lo que es el*

*laburo, viste, yo antes nunca tuve un padre que me dijera, me marcará... Fue mi madre y madre, fue mi madre. Madre y padre, ¿entendes? No tenía, yo que sé, un padre que se pusiera los pantalones.”*

Marcelo se muestra orgulloso de poder sustentar su hogar con la beca que gana en esta nueva oportunidad de trabajo. *“Claro que me gusta, porque de última sé que le doy plata a mi madre y que me la gané yo ¿no? No tengo que salir a robarle a nadie, es algo que la laburo yo todo el mes y que a fin de mes es mía, que la hice con el sudor de mi frente, más bien, que es mía, tiene otro gustito, tiene otro sabor, laburada que robada. ¡Claro!”*

Sobre los orígenes, comenta que la primera vez que comenzó a robar fue a los 10 años, momento en que *“... empecé a hacer mucha calle. Robaba y estudiaba, era lo que tenía”*. No obstante, no recuerda cómo fue la primera vez que lo hizo. Sí, que *“... por lo general yo robaba, andaba de hurto, hurto es arrebato, llevarte las cosas de descuido, ponete, vos dejás esto ahí, te lo llevo ¿entendes? Bueno, eso, ta’ después, cuando vine a parar acá fue por hurto, agravado, viene a ser algo como tipo rapiña, y ta’.”*

Esta práctica no la llevaba a cabo solo. En realidad, *“A veces solo, a veces con compañero. Lo que pasa que eso no se aprende. Ya, yo qué sé, según en el ambiente que te crías ¿no? A uno no se le pega nada si uno no quiere, pero ta, como estaba la situación a mí se me pegaron abundantes cosas. No pude resistir, tuve que salir a robar.”* ¿Cómo ocurrió? Según Marcelo, ver personas que lo hacían. *“En el ambiente que yo vivía, la mayoría lo hace hasta ahora en el ambiente.”* Estas personas conocidas provienen del barrio, de otros barrios también: *“...Tengo familiares en casi todos los barrios, en casi todos los barrios pobres, no? en Las 40, en el Borro, Aires Puros, Lezica, una banda, Paso Carrasco.”* Sobre la vida de estas personas, me cuenta que *“... tomando el ejemplo, mis familiares la mayoría está presa. Tengo primos, primos presos, mi tío ya salió, la mayoría...”*

Las rutas de salida se construyen poniendo interés, ganas *“Dándotela pa’ adelante y que alguien te la de pa’ adelante también, alguien que te ayude, que*

*este ahí, no te digo arriba tuyo pero que te aconseje bien. Y salís adelante”. De hecho, expresa que hoy, al distanciarse, se siente mucho mejor que antes por la tranquilidad de no tener que salir a robar “Antes cuando era mas chico no tenía tranquila a mi madre ni a mi hermana ni a nadie.”*

No obstante ello, algunas sensaciones de placer se vinculaban a la propia actividad del robo. *“Yo que sé, con mis compañeros era ta, ‘yo me lo llevé, yo hago mejor que vos’. En ese sentido te sentías así, cuanto más robas, más te respetan. Entonces es, como que, me sentía incentivado con compañeros que salían a robar conmigo, pero a la vez me daba un poco de cosa.”*

Esta incomodidad se debe a que *“Me daba cosa que, ponele, le estaba robando a alguien que no sé si, estaba en la misma situación que yo o no sé o tenía que pagar unas cuentas ponele, o que, que dependía de esa plata para comer. Yo se la llevaba, pero no era porque, de malo ni nada, no era porque yo, siempre que yo, siempre que salía a robar, salía a robar para ayudar a mi, a mi madre y a mi madre. Yo con eso que te estoy diciendo no te estoy diciendo que mi madre me mandara robar, porque todo lo que hice lo hice por las mías, entendes, dándole dolores de cabeza a mi madre, que me vaya a buscar a una Comisaría, dándole dolores de cabeza a, a mi abuela, que me tenga que ir a ver al juzgado, eso son cosas que son feas porque yo todo lo que soy es una familia que es, es bien, siempre estuvo en el ambiente ese de, de tranquilo, en un ambiente de que vos yo que sé, se te pasaba la droga y nunca se le pego nada a ninguno de mis familiares. Ta y yo salí torcido.”*

Sobre las causas de esta visión manifiesta que *“Torcido salí porque no sé... porque salí torcido, fue por las mías, capaz que en ese momento yo era chico y creía que todo el mundo robaba, tenía plata y estoy yo decía si ellos lo hacen por que yo no lo puedo hacer.” ... “Pero ahora cambié y, la verdad que más respeto que cuando robaba, es mas respeto, hay más respeto.”* Sobre la presión que en el medio pueda ser ejercida para no abandonar la actividad Marcelo dice que *“Es según. La gente mayor, grande que anda bien, que anda robando bien, te da pa’ adelante, los que son como yo te quieren ver arruinado, entre las rejas, entonces eso...”* Respecto de los efectos de su continuidad en el programa y de la

aceptación de sus objetivos, plantea que no ha sido discriminado “... *pero envidiado si, porque yo salgo pa´ adelante y ellos no.*”

De todos modos, el futuro es un entrelazamiento complejo, tal como se expresa en relación a las perspectivas de futuro: “*Como trabajo, en general me gustaría trabajar en, en cualquier cosa pero lo que me gustaría a mi hacer es mecánica, pero ta´ tengo, tengo que estudiar, pero no me da el tiempo, pasa que yo aspiro a la, aspiro a que el año que viene se me termina la beca y encarar un laburo, entendes, porque yo que se, yo si ponele termino la beca y no rescato laburo yo sé que voy a salir a robar de vuelta, ¿entendés? Y no quiero yo pa´ mi, no quiero pa´ mi ni, ni pa´ mi familia porque mi familia no sabe lo que es una cárcel, yo tampoco porque nunca estuve pero me manejo en un ambiente de la calle. Yo conozco los códigos de la calle, mi familia no, no juna bien, entonces se piensan que porque yo voy a estar allá adentro me van a, me van a violar, me van a matar.*”

Así, deja claro que, de no ser por el sufrimiento que pudiera ocasionarle a su madre, en caso de que fuera necesario él podría seguir “en la calle”. Se justifica en el hecho de que, según su comprensión, tiene un buen dominio de esas prácticas. “*En ese sentido, yo nunca estuve encerrado de menor tampoco, nunca estuve encerrado de menor porque siempre que perdía me daban a mi madre porque yo estaba estudiando. Fueron años difíciles, años bravos fueron, pero siempre la llevé.*”

A esa sensación de conocimiento se suma la discriminación que pesa sobre la gente, la discriminación por haber estado preso, por el lugar de residencia, todos hechos que hacen difícil entrar en relación con el trabajo. “*Te discriminan... porque si vos vivís en un cante ya estás mal mirado solamente por vivir en ese ambiente, entendes, ponele las botijas son putas, con perdón de la palabra, los varones son malandras, ¡chau! ¿me entendes? Y es así, te discriminan, no te dan la oportunidad de conocerte para demostrarle todo lo contrario.*”

El código y el manejo son sencillos si se respetan los códigos de la calle. “*¿Cómo te tenés que manejar en la calle? Con respeto, primero que nada con el respeto*

*porque de vivo no llegas a ningún lado, porque caminaste de vivo ponele en Cuareim y cuando vas pa' la Aduana te arruinaron. Te metieron una puñalada o unos tiros. Siempre con el respeto, yo te respeto, vos me respetas. Y otra cosa ahí en la calle no se puede ser rastrillo. ¿Rastrillo sabes lo que es? ponele vos dejás esto acá y yo te llevo esto, eso es rastrillo. Ponele vos estás robando conmigo entendés y yo pierdo, y vos zafas eso es alcahuete, ya estás sucio, es brava la calle, es, es toda una escuela la calle.”*

“Arruinarse” es el riesgo. Puede producirse por mal manejo del código, pero también por el consumo de droga. *“Y... la gente entra porque, yo que sé, porque mucha gente, yo conozco muchos pibes que, que yo que sé, que arruinan a la gente. Porque yo conozco muchos pibes que ponele vos no fumás y yo estoy pitando y ponele vos me mirás y me decís: ‘Quiero una seca de eso’. Y mi deber es decirte: ‘Conmigo no te drogues, si te querés arruinar, arruinate solo’. Y otros pibes le dan porque saben que ellos tienen plata y les van a mantener el vicio. Y ahí se arruinan, se arruinan, totalmente.”*

La expresión de la debilidad es robar para la droga. Puede invertirse algo en ella si sobra después de haber invertido el dinero en necesidades, y está bien visto si no es una droga que arruine, si es barata. *“Pa' la droga no, no te digo que cuando robé no me haya comprado un porro, eso sí porque es un vicio barato, fumás, se te achinan los ojos y te da hambre, en cambio vos fumás pasta base y te deja todo chupado.”*

En cuanto a esta economía, pensada como trabajo, observamos que, fuera de los riesgos personales, plantea réditos claros, calculables y por ello seguros. Lo que se saca, *“...es según la persona que agarres”*. La frecuencia incide también: *“Por ejemplo yo robaba un lunes, ponele, por ejemplo ahora en este tiempo no, ponele me llevaba 3000 pesos, ¿no? me llevaba 3000 pesos, salía el lunes, de esos 3000 pesos ponele le daba un palo y medio a mi madre y un palo y medio me quedaba yo. Me lo gastaba en mis cigarritos, mi ropa, porque a mí siempre me gusto... Eso era lo que tenía pa' la ropa también. Ta' ponele y al miércoles salía a robar de vuelta, no era todos los días, todos los días no era.”*

También existen detonantes para salir a robar, elementos que hacen que Marcelo definiera que era necesario salir: *“Y la decisión de salir a robar, no, era porque veía mal a mi madre. La veía mal a mi madre, la veía mal a mi hermana, no me gustaba que mi hermana pase hambre. Igual que yo... de última yo, bueno ta' de última mi madre ni se tocaba. Pa' darnos de comer a nosotros, mi madre por favor, tomaba mate, pasaba a mate pa' darnos de comer a nosotros. Y yo y mi hermana mal o bien comíamos, nunca nos faltó la comida, pero ta'... es feo pasar hambre, es feo, porque es tanta la miseria que vos, ponele, le vas a pedir a un vecino ¿no tenes un poquito de azucar y una leche? “no, no tengo”, pum, te trancan la puerta.”*

En lo que refiere a las consecuencias del robo, Marcelo afirma que nunca lastimó a nadie robando. Si bien ha tenido “cruces” en los que lastimó “a un pibe”. *“No se en el cruce, (...) hace años ya, yo tendría 13-14 años, le di una puñalada por un cruce que nada que ver, no existió, de bobera nomás, de bobera. Básicamente tenes cruces que yo que se, podes tener, de repente estas jugando al fútbol y te cruzaste y pinta tiroteo y mano a mano y tiro y no, estoy asqueado de todo eso, ya estoy asqueado, todo este año sabes que, me sirvió para darme cuenta que no ... 'tas loco.”*

Finalmente las armas entran en escena también en relación al robo. *“Tuve un 22 (...) y un 38, de los 15 años en adelante. Las armas ... las rescatas en el cante.”* Al preguntarle por los motivos, comenta que *“... quería tener un arma porque, un arma es todo en el cante porque vos ponele estás tranquilo en la puerta de tu casa tomando unos mates y en la esquina por un poco de yerba, vienen y te tiran por cualquier pavada, yo no voy a arriesgar que me lastimen a mi madre o a mi hermana ni a mi mismo, antes que me arruinen ellos los arruino yo. En ese sentido nunca tuve problemas.”*

Ahora, en el caso particular de Marcelo, defiende que nunca se vinculó la posesión de armas al robo *“No, con un arma nunca salí a robar, yo salía a robar con las manos.”* Los motivos: *“Porque eso es rapiña, rapiña ya son, ponele menor, pasaría a medida, entendes, no saldría nunca.”*



Este conocimiento de las leyes, de las reglas, es un conocimiento compartido y forma parte, por lo que se entiende, de los elementos tomados en cuenta por aquellos que se dedican a robar en la definición del *modus operandis*. *“Si, todos saben, todos saben, todos la tienen re clarita, saben como es. El menor no se toca tanto como el mayor, ponele yo si te robo de caño se que si yo te lastimo voy por lesiones, rapiña y copamiento, si entro a tu casa es copamiento, ¿no? te lastimo, y es rapiña porque te estoy robando. En cambio el menor no, el menor se te mete a tu casa, te lastima, si te tiene que matar te mata y te lleva todo. Son cosas distintas. La cabeza del mayor que anda robando, entendes, la tiene más clarita que el menor, porque el menor sabe que hasta los 18 tiene pa’ quemar, porque ¿que haces? Lo llevan pa’ el Campamento S., hogar abierto por hurto, te le fugas, con medidas que le haces, por homicidio, por homicidio con medidas estas haciendo 6 meses, un año, un año y medio, cuando un mayor esta haciendo 12 años, 15 años, ¿entendes? Entonces ahí tenes el ejemplo, la cabeza del mayor que anda robando y la cabeza del menor. No es sencillo (...) no se come ni la punta, es cortita, no se come ni la punta el menor.”*

Sí es una ventaja o no, si existe o no una relación de dependencia de mayores a menores, son cuestiones sobre las que es difícil opinar para Marcelo. *“Eso no sé, si anduviera robando yo en estos días le diría que es una ventaja, ser menor, pero ser mayor es una ventaja, si sos mayor tenes que andar pal’ hurto.”* *“Antes, antes por ejemplo si porque salía un mayor y un menor, se hacia el autor el menor y zafaba el mayor pa’ limpiar a, porque es lo que corresponde, porque a veces yo soy mayor y vos sos menor y yo no voy a pretender que porque vos seas mayor te hagas autor y yo zafe siendo menor, y que después allá afuera me agarren diciendo que soy alcahuete, entendes, por eso me hago autor yo que soy menor y él zafa, (...) porque yo te limpie, ponele yo te limpio a vos y vos le tenes que decir a mi madre ‘toma Nancy mandale un paquete de cigarros a tu hijo’. Es así, pero ta’, pero a mi no me gusta hablar mucho de estas cosas porque las quiero dejar en el olvido, quiero seguir con mi vida.”*

El futuro, se mira con ganas, pero no es lejano, es el mes que viene y se plantea así: *“Unas ganas bárbaras, y a la vez estoy... estoy nervioso porque se que se me termina la beca, se me viene todo encima. Porque la beca se me termina a mi, se*

*me termina ahora en diciembre, me dan el diploma el 15 de diciembre y yo el último cobro, lo cobro en enero. Y después de ahí ¿qué hago si yo no llego a rescatar trabajo? Yo acá ya estaría egresado. Ya está, ya cumpliste la pena que te mandó el juez y todo, y después ¿si yo no rescato laburo? Yo interés, en rescatar laburo tengo porque ya le sentí el gustito de lo que es laburar, sé lo que es tener tu plata a fin de mes que vos decis, la ganaste vos. Si yo no rescato nada, que me traigan el trabajo acá ¿no? Yo que sé... que me orienten, que me den una mano pa' rescatar laburo. Porque yo sé que si no rescato laburo ponele en enero, (...) después de diciembre ya me tengo que mover pa' rescatar un trabajo porque que voy a esperar, al otro mes a cobrar y después ¿qué hago?"*

### **Mauricio. Proyectos de vida.**

Mauricio tem 18 anos. Igual a Marcelo, participa do Programa de Liberdade Assistida SALIENDO há já quase um ano. Vive no bairro Hipódromo de Maroñas de Montevideu com sua mãe, o pai e os irmãos pequenos de nove e 15 anos. Também, mora com eles uma irmã maior que vive separada, "no fundo." Ele tem uma filha pequena de cinco meses que vivem com a sua mãe, além de uma namorada. Esta relação veio como posterioridade da separação como a mãe da sua filha, com quem morou um tempo.

### **Entrevista:**

Sobre las fuentes de ingreso de la familia, Mauricio comenta que su madre, de 47 años, “*Vive en casa porque no puede trabajar mi madre porque tienen una hernia*” y que su padre, de 54 años, vende parches en un supermercado en General Flores y Guerra.

Se encuentra en un proyecto laboral de tapicería del INAME desde hace ya 8 meses, proyecto que también terminará en un mes. En función de esto, Mauricio está procurando otras oportunidades de trabajo, anotándose en supermercados específicamente para poder ser contratado cuando se requieran personas de su perfil. También se inscribirá en Tacurú, una ONG que ofrece oportunidades

laborales a jóvenes con problemáticas sociales semejantes a las de Mauricio y que realizan tareas de cuidado de la ciudad en un convenio con la Intendencia Municipal de Montevideo. A ellos se suman otras empresas a las que piensa llevar su currículum más adelante aunque, fundamentalmente, está orientado a buscar empleo en supermercados. De todas estas iniciativas, ninguna se ha concretado.

Sobre las causas que lo llevaron al procesamiento y al vínculo con el programa, Mauricio menciona que *“... me había mandado un arrebato y ta, y me había mandado pal’ Soriano y después me llamaron pal’ juzgado un lunes y fui y me derivaron para acá. Al final ni estuve en el Soriano.”* Siendo la primera vez que Mauricio tenía un procesamiento, le pregunto si ya había realizado robos con anterioridad. *“Como tres años hace que venía haciendo eso. La primera vez robaba autos.”*

Los motivos que lo llevaron a iniciar estas prácticas: *“Porque tenía la necesidad de plata... Para ropa y también para la casa.”* Profundizando, explica que hacía falta dinero en su casa *“Para la comida, antes pagábamos luz, agua, cosas de esas no las pagábamos más y todas esas cosas.”* Pero la iniciativa de robar no fue, al inicio, explicitada en la casa. Mauricio explica que: *“Yo a mi viejo cuando hacía todas esas cagadas le decía que la guita venía de trabajo. Ellos ta’, pensaban que yo lo hacía de alguna changuita.”* Al enterarse de que Mauricio realizaba estas actividades, manifiesta que no hubo reacción negativa por parte de los padres: *“Nada, no lo tomaron a mal ni nada.”*

Esta actividad tampoco, a lo largo de estos tres años, fue una actividad continua, según explica. *“Hubieron tiempos bien, porque yo había dejado, más o meno un año, un año y medio había andado quieto, sin tocar nada, por ahí, por los 16 años.”* En esa época, no hubo necesidad de salir ya que *“Empezamos a tener una Asignación doble, mi hermano chico también tenía Asignación, mi hermano, con esas cosas nos manejábamos, con esa plata y eso. Ta’ y después nos sacaron todo eso y ahora nos tienen de cuento.”* Ignorante de estas prácticas, del robo, de la calle, Mauricio expresa que *“No, yo no sabía todo como era eso. Entré por la... la gente grande que robaba antes en el barrio yo, yo veía todo eso.”*

Mauricio cursó la primaria en una escuela común hasta 5° año, en que fue derivado a una escuela especial, la 206 de Pocitos dadas las dificultades que, según manifiesta, tenía para seguir en una escuela común. No recuerda haber repetido y no tiene malos recuerdos de su trayectoria escolar: *“A mi me gustaban las dos escuelas, ninguna de las dos me parecieron malas. Aprendí muchas cosas.”* Sus estudios no prosiguieron a nivel de Educación Secundaria. Según lo expresa: *“No, no. No era pal’ liceo yo. No tengo cabeza para el estudio y eso. Paciencia para estudiar y todo, no tengo.”* El relato aparece en una secuencia de etapas que se suceden sin una clara explicación de los cambios: *“Después que salí de la escuela común y me metí en la escuela especial estudiaba todo el día entero de 8 a 5. Y todos los días estudiando estuve ahí. Después de la escuela especial me mandaron pa’ ahí, pa’ la vueltita del juzgado en el Instituto Diurno también que es especial y ahí estuve. Después hice el Cecap, ahí me anoté en las cabañas de Venezuela y Chimborazo que también había pa’ estudiar, estudié ahí, y ta’ y después terminé acá.”*

Las referencias a los amigos son escasas y la más profunda es con un joven que cuida coches, trabajo en el que él mismo realizó. *“por todos lados tengo. Allá en casa, en todos lados... en el Centro, Pocitos, todos lados. Cuando voy pa’ l centro tengo un amigo cuidacoches también a veces estoy con él. El cuida coches en Mercedes y Colonia. Te hacés 150 pesos por día, los sábados llegábamos así entre los dos, que él me ofrecía pa’ ir en la mañana como 300 pesos.”* Es hablando de trabajo y de dinero cómo llega Mauricio a contarme el motivo por el cual estuve procesado y vinculado al programa. *“Perdí porque yo me había juntado con mi novia y ta’, estábamos viviendo separados en casa, y yo tenía la necesidad de llevar comida y todas esa cosas. Aunque mi vieja nos daba y todo pero yo no podía siempre esperar a que mi vieja me llevara las cosas si yo.”*

Mauricio sigue viendo a su ex-novia porque es la madre de su hija, Alison Sofía, de 3 meses. *“Ahora en octubre si hubiésemos seguido estando juntos haría tres años de novios. Estuvimos, estuvimos como un año de novios y ahí si fuimos a casa ... habremos estado un año, más, un año y medio casi. Pero después ella empezó con las salidas pa’ acá y pa’ allá y como antes cuando estaba en la casa de la madre y ta’. Iba pa’ las casas de las amigas, todo el día así, y ta’. Yo*

*llegaba y ella no estaba y yo me calentaba.”* El conflicto vinculaba diversos aspectos. Mauricio explica que *“Llegaba de salir a trabajar y cuando ella venía y yo no estaba ella también se calentaba... y bueno y yo le decía ‘¿pa’ que te calentas si vos te vos cuando yo vengo no estás?’* Aparte yo iba, ella venía de noche, yo le cocinaba ahí y después le decía ‘lavá’ y ella se enojaba cuando yo le decía que lo lave, pero yo no podía hacer las dos cosas. Si ella trabajaba y cocinaba yo iba a lavar las cosas después de comer (...) en las cosas que tenía que hacer ella como limpiar la casa y eso, cuando estaba embarazada yo le daba una mano pero ella podría hacer las cosas, no las hacía porque no le gusta.” Es interesante que el inicio del relato se haga con la imagen del trabajo *“Llegaba de salir a trabajar”*, cuando no hay un empleo formal y un horario. La necesidad de asociar la conformación de la familia a un lógica organizada de trabajo permanece como un elemento estructurador que hace falta en la pareja.

A ello se sumaba *“La manija de la madre de ella. Se deja dominar mucho ella por la madre. Si la madre le dice ‘tenés que ir allá’ ella va, y no es así. Si ella ya es mayor y todo. Tiene 23 años ella.”* Se conocieron *“... en el mismo instituto ese que yo iba, a la vueltila del juzgado ahí.”* Pero hoy la relación no continúa. *“Fue por todo eso, por las cosas que ella no hacía nada y si la madre la mandaba que se vaya de mi casa pa’ allá pa’ la casa de ella porque la precisaba ella se iba ya, así, rápido.”* Hoy la madre de su hija está con la niña y vive de una pensión *“Es discapacitada, tiene una pierna mal y un problema en el labio.”* Mauricio dice que extraña a su hija. *“Ahora desde el lunes que no la veo y antes no la veía como hace, digo, un mes y dos semanas que no la veía y desde hace una semana o dos que ella la empezó a llevar de vuelta. Ella me la da y yo me voy pa’ mi pieza porque tengo una pieza, ¿viste? Y me quedo con la bebé un rato largo voy y se la llevo a mi madre, la agarra ella, la tienen ellos y después la agarra mi hermano y todo después la tengo yo otro rato y ta’, de nohecita a las 6 antes que oscurezca, a esa hora se va ella.”* En este momento Mauricio no está colaborando económicamente con la niña. *“Porque yo le compré un par de cositas y a ella no le gustan. La ropa y todas esas cosas que yo le doy y ella me dice ‘Sí, las tengo guardadas’ ‘Sí, pero yo no le compro la ropa para que la guardes’. Le compro la ropa para que ella la use. Todo lo que yo le compré ella nunca se lo pone, nunca va a usar las cosas que yo le compré.”*

Cambiamos de tema, volvemos al dinero, y Mauricio explica nuevamente que no robaba seguido. *“A veces hacia plata por un tiempo largo y me quedaba quieto un mes, a veces dos.”* Los locales eran variados *“En cualquier zona. Iba solo o acompañado. Robábamos al que veíamos que andaba con plata grande.”* Sobre los montos: *“Y como 10.000 pesos es lo mas grande que debemos haber hecho.”* Y de ese dinero existía un uso planificado: *“Yo no gastaba todo en mi casa para que en mi casa no vieran toda la plata que yo traía. Yo agarraba, hacia un surtido y eso, se lo daba a mi madre y le decía que era plata que yo había trabajado, que yo había hecho una changuita. La demás plata yo agarraba y se la daba a mi novia y ella la guardaba y la administraba.”* El ocultamiento a la familia es paralelo a generación de un nuevo vínculo consolidado en una lógica de proveedor y administradora, propia de la imagen tradicional de pareja.

La voluntad de trabajar en el futuro se vincula al proyecto de construir una casa al lado de la casa de sus padres y de poder contribuir con su hija. Aparentemente, la posibilidad de retomar la relación la madre de la niña está cerrada *“Ella fue la que decidió irse”*. En este futuro, el vínculo con el robo es dudoso y atado a recuerdos indefinidos. Mauricio se sentía, cuando robaba: *“Por un lado mal y por otro bien. Mal porque estaba haciendo muchas cagadas, que no me gustaban hacerlas, pero ta’, las tenía que hacer. Bien, llevaba la plata pa’ mi casa y todo.”*

Esta historia de robos intermitentes, a los que no existe mucha referencia, no está cargada de anécdotas. *“Al principio yo empecé solo. Estuve un año haciéndolo solo. Nunca me agarraron, sólo la vez que vine acá. Le había arrebatado a un señor un bolsito ahí en Centenario y, donde esta el, el frigorífico, y después ta’, me iba en mi bicicleta y salí atrás del Cilindro y ahí me correataron en un auto y ta’, me chocaron. Y ta’, y me agarraron y me llevaron.”* Fue un evento violento, por lo que recuerda: *“Los del auto me chocaron, cuando caí, que me había clavado el manillar de la bicicleta en la pierna. Me empezaron a dar unas patadas ahí, otro me daba con un coso de acero y vino la policía ahí y le dijo ‘quédese quieto si no quiere tener más problemas de los que hay’, le dijo. Y no sé que le dijo y ta’, y no me pego más. Porque sino me iba a partir la cabeza (...) tenía unas balizas de esas rojas que meten los autos cuando se rompen que tienen*

*un borde de acero y eso, y ta', y después me subieron pal' patrullero y me esposaron. Me llevaron pa' un almacén, esperaron que venga el hombre que yo le había robado y ta' y después me llevaron pa' la 15."* Para Mauricio todo eso fue: *"Tranquilo si yo sabia lo que, la cagada que había hecho. Pensaba que si me iban a llevar pa' la Berro, me iban a llevar pa' la Berro y si me iban a meter en algo, una cosa peor...."*

Sobre las armas, manifiesta haber tenido pero nunca propias. *"No las tenia en casa, me las prestaban y después las devolvía. Eran sólo para asustar."* Contradictoriamente, aclara que *"...las usaba para proteger mi casa, pero nunca salí a robar con arma yo... es que han rastrillado pila de veces en casa. Se metieron pa' casa una vuelta y nosotros estábamos durmiendo y se llevaron unos bolsos y unas cosas."* Los que hacen eso *"... son los que fuman pasta base y todo eso, los que están envidados con esa droga no tienen otras cosas y roban eso, hasta los cables de las luces se llevaron."*

Sobre el vínculo con el programa manifiesta que está tranquilo y que no le presta mucha atención. *"Ellos nos hablan que nosotros no nos mandemos ninguna cagada en la calle, ni nada, pero yo, ni me va ni me viene lo que me dicen porque yo siempre ando tranquilo. No voy a hacer nada."* Hay otras formas de hacer dinero, según explica. *"Haciendo alguna changa, no sé, de alguna manera me revuelvo yo ahora. Ahora mismo a veces no tengo plata y me revuelvo pa' hacer la plata y no estar haciendo eso. A veces rescato algo pa' vender y saco, la ganancia es mía. Como televisores, yo que sé, cualquier cosa. Ahora un compañero consiguió una tira de esos de, de fibra de vidrio y si yo la llevo a vender saco plata pa' mi también, está trabajando en el Tacurú. Empezó ayer y una señora sacó una tira de la casa y se la regalo pa' él, nuevita, la trajo en el camión, ahí, del Tacurú y todo, pa' ahí, pa' la casa."*

De todas formas, Mauricio piensa que robar ya no le sirve. *"Por mi familia, ahora, mi familia. Porque sí, porque ahora que soy mayor, no voy a ir pal' INAME, ni pa' Berro ni nada. Voy a ir a la cárcel y ahí va a ser un gastadero más grande conmigo que con la casa porque tiene más gastadero, las cosas a veces se*

*las sacan, tienen que volver a comprarme cosas. La ruina, eso es la ruina para mi: estar en unas rejas.”*

**7.2 "Os que roubam são todos iguais, não interessa se são homens ou mulheres": as jovens.**

**Rosário. Sem casa.**

Rosário tem 17 anos. Ele morava com um grupo de amigos numa moradia precária no bairro de Palermo, perto do centro de Montevideú. Esteve no COLÓN durante dois meses, mas menciona que faz 3 anos que entra e sai do INAU. Embora ela nunca morou com os pais, a figura do seu pai está presente e ela manifesta que ele à visita de vez em quando. Isto é devido a que a tia dela que trabalha no INAU e o advertiu que ela estava presa é. Ela também tem três irmãos para os quais ela quer ver quando sair do centro.

**Entrevista:**

Apenas iniciada la entrevista, establece que extraña a sus amigos, con los cuales vive, y que “... *lo que más me gusta es drogarme y robar. Lo hago desde los siete años.*” Ante tanta decisión, consultamos respecto de las drogas consumidas: “*Uso pasta base, ácidos, merca, hongos. Lo que más me gusta es la pasta base. Quedo re-dura y dice que me cuelgo en cualquiera. El hongo y el ácido son, son como el porro ... es para estar bien como el porro. Las otras te dejan acelerada.*”

Respecto del robo define que sale a robar cerca de donde vive, sobre todo en el Centro. Pero nunca a quienes conoce. En lo que refiere a la rapiña, específicamente, menciona que es desde la edad de ocho años que lleva adelante esta práctica. Lo vincula a sus amigos, a quienes conoció cuando era chica, una de las veces en que se fugó del INAME.

La conversación en su conjunto gira en torno a la delincuencia, los robos y los recuerdos con el grupo de amigos, siendo difícil salir de estos temas. “*Lo que más quiero en la vida es vivir con mis amigos.*” Al preguntarle si tiene o ha tenido



novio dice que “... *su novio ya fue*”. Los hombres “...*le complican la cabeza*”. Aparece la figura “del sapo”: esta preso en el Comcar. Desde que no lo ve y desde que ella cayó “...*ya no es lo mismo*”. Aparentemente, muchas de las actividades las realizaba con él y se sentía contenida. El delito por el cual está procesada es el de rapiña especialmente agravada, “*Fue un jueves de noche con un cuchillo que atacué a una mujer.*”

Sobre el porte de armas, manifiesta que las tiene desde los ocho años. “*¿Porqué las tengo? Porque me gusta robar.*” No hay muchos recuerdos ni mucha historia, todo es lineal, sencillo y decidido: “*La primera vez que robé estaba con otra chica. Después nos separamos y yo ahí empecé a robar en locales.*” Tampoco la violencia es pensada con temor. Rosario manifiesta no haber tenido nunca miedo de salir lastimada ni de ser violada. Muy por el contrario, sólo recuerda haber salido lastimada porque la patotearon 10 chicas. Luego... no se acuerda porque luego las agarró de a una. “*En esas peleas a veces gané, a veces perdí*”. Efectivamente, la violencia física parece ser moneda corriente en la vida de Rosario.

Sus brazos aparecen, del hombro a la muñeca y, sobre todo, en el antebrazo, completamente marcados por cortes. Las cicatrices son profundas, antiguas algunas, nuevas otras. Al preguntarle por estos cortes, no expresa más que un gesto de irreverencia. Más adelante, dice “*Que es una forma de aliviar el dolor, o pedir algo... o cuando estás triste. Te cortás*”. Todos, cuenta, fueron realizados en momentos de internación en el INAU, al igual que los de Javier.

Hablando de su vida, “*Lo más lindo que recuerde son “El Sapo” y mis amigos.*” También su cumpleaños de quince: “*Los 15 los festejé con Karibe con K y los tambores.*” Estando aquí o estando afuera, Rosario no cambiaría su vida por nada. Sí daría todo por estar con sus amigos porque la felicidad es estar con sus amigos. Tampoco “*nunca dejaría robar porque es mi vida... y no quiero conocer otra vida*”.

El dinero que roba, Rosario lo necesita para vestirse, para comer, y también para regalarle cosas a sus sobrinos. Es muy importante para ella poder comprarles lo

que merecen. Dinero en mano, le excita tanto robar como comprar, “... *cuando tengo dinero lo primero que hago es comprar drogas.*”

Otro dato de importancia sobre su vida afectiva es la pérdida de dos embarazos, uno a los doce años y otro a los quince, información que, a su vez, fuera negada por la directora. Rosario nunca habría estado embarazada. Sobre esto, concluye: “*Pero igual... no me importa hoy, porque hoy no traería a un hijo a este mundo porque todo es una mierda.*” El amor parece estar lejos: “*Los hombres son una mierda, los hombres te hacen sufrir y te hacen quemar la cabeza.*” Estos hombres, sus amigos en parte, no la vienen a ver. “*A veces, además, cuando hablamos nos peleamos. Por eso, que te decía, que cuando estoy triste me corto.*” Estos cortes y estos llamados quedan al cuidado de los funcionarios, que se ocupan de ella, especialmente “... *la Caro, que me conoce de chica.*”

Los recuerdos sobre los amigos mezclan dolor y solidaridad. En ellos resalta una instancia en que intentó matarse y la salvó un compañero. Pero sobre la ausencia de estos amigos, la falta de sus visitas, dice que sus amigos no vienen “...*porque las rejas te llaman.*”

La referencia a la educación sigue un relato muy semejante al de Doris: “*Hice hasta cuarto de escuela. Pero me echaron por robar y drogarme en el patio.*” El desprecio por la Institución es total, sin mayores palabras: no le interesa estudiar y considera que “... *la mejor escuela es la calle*”. La referencia trae nuevamente una defensa del robo y un cierto rencor con la que define como “gente común”: “*A la gente común la roba cuando pido y no me dan nada porque ahí me da bronca...*”

Curiosa por saber si recuerda haber tenido, fuera de la escuela, vínculos que no fueran de los que ella identifica con la calle, menciona que tuvo, sí, una amiga que no era de la calle. “*Era una señora que me daba cosas.*” La mendicidad como experiencia está, claramente, presente, y el dar establece un vínculo que es interpretado en términos de amistad, así como el no dar de enemistad. El robo es mencionado, en esta secuencia, como un castigo frente al acto de no dar lo que ella no tiene.

Referente a su historia personal también menciona el haber realizado un homicidio, el cual, explica, fue realizado con Doris. Da cuenta de una amistad y vuelve a relatar sucesos coincidentes con los de Doris. A los doce años habría matado *“... a un botón... con Doris. Primero, le pegamos y después lo acribillamos a tiros”*. Nuevamente, la historia es desmentida por la subdirectora, que afirma que Rosario no ha realizado ningún homicidio. Siguiendo las palabras de la propia Rosario: *“No tengo miedo de matar... tengo sangre fría. Yo, una vez, por celos, apuñalé a un compañero. Fue por celos, por celos...”* Sobre este asunto, más adelante aclara que: *“Tuve muchos compañeros yo, pero nunca me violaron.”*

Este contacto con la muerte viene también de mucha gente que conoce y que han matado: *“A botones, a gente, conozco gente que ha muerto por botones, por guerrillas entre bandas, como en Cerro Norte. Que roban, venden drogas. Yo estaba en una banda pero ahora no, se deshizo porque mataron al líder.”* Estas bandas que *“Se agarran a tiros cante contra cante... el odio entre bandas es por quien es mejor.”... “En cada banda son muchos y de lo que me acuerdo, así, en los tiroteos, es mucha gente en el piso.”*

Los sentimientos de integración, solidaridad y coraje están presentes. Para ella *“... los chorros tienen que estar unidos. Tienen que ser ellos contra los botones. Ser chorro es un orgullo...”* Pero no deja de aclarar que hay misterio y que no todo es transparente: *“No me gusta contarle mi vida a la gente”*, nos dice con una expresión que tiene a clara que estamos lejos de haber escuchado una verdad personal revelada. A esto agrega, para nuestra información, que considera que ha tenido suerte: *“No cualquiera puede ser chorro, tenés que ser valiente. Porque cuando ves a alguien sufrir porque lo estás robando, aunque te da cosa siempre es primero yo, segundo yo y tercero yo.”*

#### **Irene. A rua é liberdade.**

Irene tem 15 anos e distingue-se pela capacidade de usar os códigos da escuta, o interesse, o diálogo e a abertura, elementos que não são frequentes nos jovens

entrevistados. A história pessoal começa com o abandono, por parte de sua mãe, tanto dela como de seu irmão. *Depois foram adotados por um matrimônio de Salto, no interior do país.* O irmão tem hoje 17 anos.

### **Entrevista:**

La vida en el domicilio de sus padres adoptivos fue conflictiva y a los trece años de edad sus padres adoptivos la habrían echado del domicilio por los problemas que existían. *“Igual yo los quiero porque me ayudaron.”* Irene terminó sus estudios a nivel de Educación Primaria y llegó a cursar el segundo año de Educación Secundaria, faltándole 2 materias para terminar ese año escolar. *“No terminé, me fui porque fue en el Liceo que empezaron los problemas... fue por bronca de mis padres que me fui.”*

Más adelante, lo que quiere Irene es ser locutora de radio. Al preguntarle si tiene inclinaciones hacia la música o si realizó estudios vinculados, nos cuenta que, *“Con mi familia yo hacía danza española, estudiaba piano y cantaba en un coro.”* En su infancia, lo que quería era diferente, *“Ser maestra o ser profesora de inglés.”* Las descripciones de la vida familiar dejan el antecedente de una vivencia bastante intensa y de padres que buscaban que los niños desarrollaran diferentes estudios y aptitudes. Irene explica que su infancia fue linda y que tiene lindos recuerdos, pero que los conflictos en su casa se desataban cuando ella tenía problemas con sus hermanos. Del matrimonio que adoptó a Irene y su hermano, nacieron, con posterioridad a la adopción, otros dos niños, dos varones.

En el conflicto, bastante intenso, Irene afirma que su padre la apoyaba, estaba de su lado, pero no así su madre. *“Mi mamá siempre estaba del lado de mis hermanos y después nos peleábamos todos... Ella me acusaba de puta bastante seguido. Siempre lo terminaba convenciendo a mi padre y después no me dejaban salir... me seguían. Un día descubrieron que me acosté con un compañero cuando yo tenía 12 años. Tá, esa fue la primera vez que tuve relaciones, que fue con un compañero de clase, y... se enteraron.”* La historia se vuelve confusa en ese punto. Este conflicto aguja una situación en la cual la madre de Irene habría convencido finalmente a su hermano de que Irene mantenía relaciones con su

padre. Finaliza explicando, tras una síntesis del conflicto, *“Yo, por mi hermano, doy la vida... y todavía los quiero a todos, pero no puedo creer que su madre me haya acusado de estar con mi padre. Sé que hoy están arrepentidos...”*

Al preguntarle cuánto hace que está en el COLÓN, nos cuenta que hace siete meses y medio que ingresó por rapiña. *“La primera vez que caí fue por rapiña también, en Salto. Yo... empecé a robar cuando tenía trece, rapiña callejera. La vez que perdí fue con un arma blanca. Vivía de un lado para otro”*. Lo que la impulsó a robar es *“Que no quería changar, nunca lo haría porque no me gusta.”*

La vida fue muy agitada, como lo repite en varias instancias. *“Iba sí, de un lado para otro, andaba para acá, para allá... Es que habían distintos barrios, en cada barrio había varios grupos... En cada grupo había unas diez personas aproximadamente, que eran todos de quince años para arriba. En general yo me daba bien con todas las bandas, pero algunas no me gustaban. Entre bandas no había muchos problemas, se llevan relativamente bien. Más allá, ya te digo, de que a mi algunas no me gustaban mucho.”* Lo que relata en esta instancia, en esos años que transcurrieron desde los trece hasta los catorce, momento en que “perdió”, es realmente un periplo de vida agitado, de momentos de riesgo importante y totalmente marcado por la convivencia, los encuentros y desencuentros con los integrantes y la actividad “de la calle”.

Ahondando más sobre estas actividades: *“¿Qué hacen las bandas? Salen a robar... algunos integrantes trabajan, tomaban... comían juntos. También se fumaba porro, se jalaba cemento y nafta. A mi eso no me gusta, sólo solo el porro me gusta porque me hace salir de los problemas. La pasta base la probé pero no me gustó para nada, sólo el porro.”* El consumo de drogas se revela una dimensión importante y que, según ella identifica, es la que no le permite seguir con sus estudios. *“Yo cuando entre acá estudiaba afuera, iba al liceo. Pero empecé a fumar de vuelta y no encaré, no pude encarar más y ta’... por eso me sacaron las salidas por estudio.”*

Sobre los incidentes que la llevaron a ingresar al COLÓN, cuenta que: *“La rapiña por la que me agarraron acá, en Montevideo, fue con una amiga... Nos hicimos*

*pasar por mayores, pero después descubrieron que éramos menores. Por suerte que fue así, porque yo no quiero caer en el Cabildo... Porque eso sí que es una cárcel y ahí tenés que estar años y no meses como en el COLÓN.”*

*“Me vine a Montevideo por la primera vez que caí, que ta’, me trajeron para acá y me fui quedando, viviendo como hacía antes. A mí me gusta la vida de la calle. La calle me enseñó mucho, a valorar cosas, vi otro mundo que no conocía, otra gente.”* Esta sensación de bienestar e integración no se dio sin temores. *“Al principio, cuando empecé, a robar así... tenía miedo, pero después me acostumbré. Ya te digo, calle me enseñó mucho.”*

Sobre el cambio, es firme en decir que no quiere volver a robar, para no terminar su vida en una cárcel. Por otra parte, afirma que nunca lastimó a nadie robando, y que tampoco estuvo nunca en una situación de homicidio. Los motivos para salir adelante se centran en lo afectivo, en su hermanos *“Son lo que más me importa en la vida. Mis sobrinos, tener hijos. ... Pero no me gustaría llegar a vieja, quedar vieja.”* En la proyección comienzan a aparecer otras prioridades mientras reflexiona: *“Quiero terminar los exámenes, también... y encontrar a mi madre.”* Interrogada, aclara que conoce la edad de su madre que tiene 29 años. *“Quiero encontrar a mi madre y preguntarle porqué nos dejó, porqué no nos buscó. Eso quiero también.”*

#### **Angélica. Violência é domínio.**

Igual a todas as outras jovens entrevistadas, Angélica está no COLÓN faz 5 meses. Ela tem 19 anos, vive em Piedras Blancas e foi processada por lesões agravadas. Morou sempre com seu pai de 65 anos. Sua mãe tem 45 e abandonou Angélica quando tinha 9 meses de idade.

#### **Entrevista:**

Angélica explica que está procesada por una rapiña con intento de homicidio. Ante este hecho, se fue del país. Al regresar, cuenta que la llevaron a homicidios, aunque *“... no me acuerdo mucho... porque estaba empastillada y drogada...”*

*estaba encañonada... en ese momento estaba en piso de mayores.”* Recuerda luego que la bajaron al piso de menores. Allí, habría sido reconocida por un policía y una persona más... Por este motivo ingresó al COLÓN siendo menor, pero luego se fugó. Tras haber vivido en Argentina regreso y nuevamente fue atrapada por la policía.

Explica que siempre quiso ir a Argentina porque fue dónde nació. No conoce la ciudad en que nació por haber sido abandonada a los 9 meses de edad. Nos cuenta que vivió siempre con su padre y que se vino a los 10 años. Su madre tiene 45 años y su padre 65. La causa del abandono, según Angélica *“fue otro tipo”*. Insiste en que nunca la perdonó *“Mis hermanos sí, la aceptaron, pero yo no.”* Más tarde regresa al problema y menciona que no sabe bien porqué los abandonó su madre y que su padre tampoco rehizo su vida. El cariño por la figura del padre se expresa en el cuidado brindado a ella y en la idea de que nunca les pegó.

Más adelante, relata que siempre vivió en la calle. De los 10 años a esta parte, ha sobrevivido en la calle robando y entrando y saliendo del INAU durante años. Sobre su viaje a Argentina dice que *“... me mandé, vivía robando y viviendo de mochilera.”* El robo ocupa una parte importante del relato y del proceso presentación de si misma. Sobre los sentimientos que le provoca, expresa que *“No siento nada, no siento miedo...”*. Trae a este como un recuerdo que viene de lejos *“Todo comenzó en la escuela. Les robaba a las maestras y al “bollón de monedas.”*

Centrada en la etapa escolar, la reconstrucción de su vida marca desde temprano diversos hechos de tipo delictivos. En la serie de recuerdos en los cuales siempre enfatiza que su vínculo con la escuela fue a través de la trasgresión de normas, la agresión y el consumo de drogas, marca también el porte de armas desde la infancia. La virulencia del relato que parece ser, de algún modo, tan chocante como inaudito comienza a unirse a la necesidad de dar explicaciones de los motivos de su conducta al percibir la sorpresa que causa el inicio tan temprano de actividades delictivas que implican el uso de la violencia. Al hablar del uso de armas en la etapa escolar menciona: *“... Un día me habían dado una 22. Yo estaba en la escuela todavía y fue así, empecé a robar. No es un recuerdo lindo...”*

*si yo tuviera a mis padres no hubiera hecho nada de lo que hice... quieras o no cuando no tenés tus padres te desvías... yo vivía con mi padre él no tenía trabajo y yo tenía que vestirme, comer.” Explica que su padre le dio amor, cariño, pero que “... es muy viejo, trabajó toda su vida por nosotros. Yo le agradezco mi vida. Sé que no ve bien que yo robe, pero nosotros no vamos a permitir que él trabaje.”*

Angélica tiene deseos de salir del programa y volver a Piedras Blancas. Dice que ahí “... tengo a mi marido que hace 2 años que está requerido.” Expresa fuertemente que está enamorada y de hecho que: “... lo limpió porque quiere con todo su corazón. Los hombres son todos unos hijos de puta. Pero él no me caga y no me falta el respeto, no me pega, no me insulta... compartimos, somos amigos y somos compañeros, hacemos lo mismo. Yo, en él, confío.”

Esta confianza también está presente en la figura del padre, a quién quiere. No aparecen en este sentido núcleos conflictivos. Pero si bien no hay recuerdos concretos en relación a él, retomamos una discusión sobre la figura de los hombres y la violencia. Al preguntarle si ha tenido experiencias vinculadas a la muerte de personas cercanas, relata que hace poco tiempo, cuando estaba en la casa del padre, presencié la muerte de su hermana. “Justo yo estaba en la casa de mi padre y llegó mi hermana que ta’... se había separado de su pareja, se separó de su pareja hace un mes porque le pegaba... Yo estaba ahí y él llegó y la apuñaló a mi hermana. Hace un mes. No me vengaría...” expresa, “Dios se va a encargar de eso. Pero si en ese momento tengo un arma y lo veo, lo mato.” De todos modos, el tema de la muerte no tiene que ver con lo que ella quiere transmitir, por la secuencia de razonamientos. “No tengo miedo a matar ni a morir... pero en realidad, soy chorra... si se da que tengo que matar, porque cuando robas, sos vos o vos, mato.”

Al preguntarle si alguna vez disparó, dice que sí, “... en el caso por el que estoy acá. Estábamos buscando a quien rapiñar a la salida de un baile. Vimos a una pareja. Veníamos re-drogados. Yo los conocía, él era policía de cuartel. Empezamos a forcejear y se escapa la mujer. Ahí... mi compañero salió atrás de ella. Yo me quedé sola con el policía y él trató de sacarme el arma. Le disparé dos veces.... Y ta’. Es que ya te digo, yo, cuando salgo a robar, soy yo o yo. Con



*la vida de mierda que llevo no me importa nada. Yo, ya maté a cuatro hombres.... tres eran milicos el otro no sé quien era...”*

*“No hay orgullo de matar, lo hago por necesidad... Yo soy chorra y por la plata hago cualquier cosa.”* Recordando más aún, afirma que la primera vez que mató a alguien fue a los nueve años y fue a un policía. Este crimen lo habría realizado con una compañera. En este punto, debemos recordar que, al conversar con la directora del Centro, esta afirmó que si bien existía una historia de rapiñas, de vivencia en la calle, Angélica nunca había cometido ningún homicidio.

Siguiendo en la secuencia de lo que significa el robo, explica que en vez de rapiñar en la calle prefiere rapiñar locales porque se obtiene más dinero: *“... es al santo botón comerse 10 años por poca plata”*. Al recordar la mención que hizo al uso de drogas anteriormente, nos explica que *“Drogarse y robar son dos cosas distintas. Me gusta drogarme sola porque es “mi pire”. También prefiero robar sola: voy, hago mi plata y no la tengo que compartir con nadie... no por egoísmo sino como logro personal.”* Cuando intentamos una valoración sobre el hecho de robar, afirma que *“Robar... tiene su bien y su mal.”* Y lo interesante de esta actividad es que es una identidad para ella y una identidad tan fuerte que, como lo expresa al preguntarle si existen diferencias entre varones y mujeres, une a ambos sexos: *“Los que roban, son todos del mismo palo, no importa si son hombres o mujeres.”*

Cambiando la secuencia, siempre en el tema de la identidad, nos cuenta que quisiera ser maestra en el futuro. *“¿Qué es necesario hacer para ser maestra?”* le pregunto. *“Estudiar... primero iría a una nocturna. Porque el tema es que me echaron en segundo de la escuela. No me gusta estudiar, pero si lo tengo que hacer, lo hago. Ahora, acá, estoy volviendo a estudiar. Con la maestra aprendemos, viste, a sumar, dividir. Es lo que tenés que saber si, ponele, querés trabajar en un puestito de la feria.”*

Vuelve luego al tema de su compañero al pensar en el futuro y en la posibilidad de una familia. Nos cuenta que su compañero *“...está en la calle”* y que se comunican por teléfono. Se conocieron en un baile hace como dos años: *“... un*

*baile en Belloni, donde hay cumbia villera que es la que me gusta. Él estaba repesado conmigo. Yo tenía novio, pero él me engañaba y ta', para no quedarme atrás, fui y le di un beso a mi novio de ahora. Salimos, empezamos a hablar, él tiene 22 años... y ahí hablando me contó que estaba en la misma que yo, que andaba robando." Más allá de la figura de su compañero, regresando a la proyección de una familia afirma que "No se cuida" con su compañero y que le gustaría tener hijos: "... son para darles mucho cariño y amor. Es lo más preciado que dios te puede dar. Si los tuviera les daría todo lo que mi mamá no me dio. No importa lo material, lo importante es estar con tus hijos."*

El futuro se encuentra con el presente: la salida del trabajo, finalmente, se vincula a la voluntad de mantener la identidad defendida: *"Cuando salga voy a buscar trabajo pero va a seguir robando porque es mi hobby. Voy a trabajar para tapar el ojo y no crecer en cabildo con años."*

### Viviana. O bairro, os amigos, os sócios.

Viviana tem 16 anos e mora num antigo bairro de Montevideú, La Teja, com sua mãe de 47 mãe anos de idade, seu pai de 52 anos, o irmão de 26 anos e dois tios de 31 e 34 respectivamente. A conformação da casa tem certas particularidades. Viviana na realidade vidas em uma construção do fundo da casa principal junto com os tios dela faz quatro meses, porque brigou com seu pai. A relação com a mãe é boa, de acordo com ela, mas os conflitos com o pai a impedem de permanecer na casa principal.

Entrevista:

Viviana se encuentra en internada en el INAU, específicamente en el COLÓN, hace un mes y 20 días. Al hablar de sus actividades al interior del Centro, menciona que está retomando sus estudios en el Programa. Había repetido primer año de Liceo en el Liceo No. 46: *“Repetí porque no estudiaba... Entendía, pero no daba bola, estaba para la joda.”*

La referencia a la vida anterior se centra en el barrio. Al igual que en el caso de Stefanie y Angélica, la referencia a las drogas se introduce con una velocidad provocativa desde el inicio. Nos comenta que extraña la vida del barrio, *“... tengo amigas en mi barrio, también amigos... Es con ellos con los que me drogo. ¿Con qué? Hace siete meses que uso pasta base... pero yo, desde los trece que fumaba porro.”* Se siente a gusto iniciando el relato personal desde este lugar. Expandiendo su relato, Viviana vincula diversión, barrio, amistad y desinterés por el estudio. *“Fumaba antes de entrar a clase. La primera vez fue con un compañero de barrio. Después... empecé con cocaína.”* A la tradicional pregunta del porqué, que busca descifrar un sentido profundo, psicológico y doloroso de la acción - sentido previsible y anticipado en la mirada de Viviana- , corresponde una respuesta irreverente: *“Lo hacía para divertirme, ¡me divierte!”*.

Sin querer entrar aún en el tema del delito que, sabemos, aparecerá en la conversación, regresamos a otros componentes de la vida. Sobre lo que constituye

su vida cotidiana, Viviana cuenta que no trabaja: *“Mis padres me mantienen.”* Nos aclara que su madre recibe una pensión por enfermedad y que su padre trabaja en el puerto.

Al preguntarle los motivos de su procesamiento, nos cuenta que: *“Estoy por rapiñar un chofer en el ómnibus. Fuimos con mi compañero. Lo encañonamos y los bajamos...”*. Su compañero tenía 18 años: *“Es del barrio, veníamos rapiñando juntos desde hacía un tiempo. Es él el que encañona y ta’, yo que saco la plata.”* Tampoco, para Viviana, esto es un accidente ni una práctica inusual. *“No, no era la primera vez... La primera fue a los quince. Pero ta, yo tampoco ando contando para poder salir antes.”*

No contar tiene que ver con defender lo que ella siente como una práctica que no cuestiona. La actitud es franca y abierta, con un toque de provocación, pero explícita. Hay un discurso asumido y profesional, por decirlo de alguna manera, que no relata sufrimientos o angustias. Sobre los motivos, la obtención de dinero para el consumo y la diversión aparecen como elementos detonantes: *“Lo hacía porque es plata fácil, lo hago por ropa y por drogas.”*

Intrigadas al querer saber cómo decidió comenzar a robar, nos cuenta que *“La primer rapiña en el ómnibus sí, yo estaba muy nerviosa... era otro compañero, era mayor. Él fue el que lo encañonó al chofer y yo estaba muy nerviosa... A ese compañero lo conocía del barrio, él estuvo preso por matar a un policía.”* Los elementos de tensión frente a la vivencia del primer delito y del uso de la violencia emergen al lado de una cierta protección, o mejor dicho, seguridad, que brinda la *expertise* de esta figura, un compañero de robo que ya tiene conocimiento y antecedentes y que la invita, utilizando sus propias palabras, a robar. Esta invitación configura, como en muchos casos, el rito de iniciación de la práctica.

La aclaración de este antecedente la lleva a contarnos que pertenece a lo que llama *“una banda”*. Esta banda es del barrio, y en ella conoció a la gente que se dedica a robar. Los vínculos fueron intensos y su primer pareja es de este grupo. *“Estuve de novia con uno de ellos, pero ahora ya no estoy con ese. Ese fue el primero, el*

*segundo fue cuando yo tenía quince... ¿él? El tenía 25... pero no aguanté más. Él me maltrataba, me encerraba en casa... Y tá, no aguanté. Me gusta, pero dejamos y nos vemos más.*” Al preguntarle a qué se dedicaba esta pareja, nos cuenta que “... *El padre es fiolo en Italia y le manda dinero.*” La relación duró dos meses y es recordada con bastante intensidad. Los relatos de violencia tampoco están ausentes en los recuerdos de su primer pareja y son explicitados de inmediato, dejando en claro que los vínculos de pareja se dieron con jóvenes siempre mayores y caracterizados por el maltrato que le proporcionaban. “*El primero también tenía veinticinco, fue cuando yo tenía catorce. Él era re-mujeriego, andaba siempre con otras. Estuvimos cinco meses y ta... después el cayó preso... por rapiña perdió él. Nos veíamos así, el pasaba por casa... pasaba dos veces por semana*”. “*¿Ahora?, ahora no... no tengo novio.*”

En lo que hace a su permanencia en el centro, aunque no tiene certeza de cuál será el período de permanencia, estima que será poco, “... *en un par de meses, pienso salir antes de las fiestas.*” Sus proyectos son “*Irme para mi casa... No quiero estudiar pero sí trabajar. Nunca trabajé pero me gustaría...*” Esto, con relativizaciones “*Tampoco voy a trabajar por miseria, eso no.*” Instalada la duda, retomamos el tema del robo y del dinero. Aclara que hay cosas que ella nunca hizo y nunca haría “*Nunca changué, como nunca trabajaría por miseria no... para eso, salgo a robar.*”

Te todos modos, quiere salir del Centro. “*Está todo bien acá, me llevo bien con todas...*”. Aunque este “*llevarse bien*”, comprendemos, tiene más que ver con “*Respetarse, no meterse en líos, cosas así... yo no he tenido problemas con nadie.*” Así que la salida es lo que desea, y sus palabras expresan deseos inmediatos para una vida corta: “*Pienso vivir hasta los 30 años y tá... me gustaría tener familia, hijos,.. por un lado... por otro lado, no.*” Este lado negativo tiene que ver con el temor: “*Me da miedo que pase mal mi hijo. Si tuviera un trabajo, tal vez sí lo tendría.*”

A una vida que no quiere prolongarse y se que proyecta en el grupo de pares del barrio, en la banda, se contacto con la muerte entre sus amigos: “*Un amigo murió por drogas y otro ahogado en la playa, con 16 años, también un vecino.*”

También, como aparecía, la tenencia de armas. *“Mis amigos, estos que te digo que ahora tá... están presos ahora, siempre tenían armas. Porque es fácil, es fácil conseguirlas.”* Viviana expresa conocer mucha gente que está presa, no sólo sus amigos: *“También un tío... por lesiones.”* Sobre los robos en que ella “encañonaba”, afirma que nunca le disparó a nadie: *“Al techo, sí.”*

La violencia, afirma, no le da miedo. Al preguntarle su opinión sobre los cortes en los brazos de sus compañeras responde, expeditiva que *“Yo no me corto los brazos porque es una gilada. Las otras lo hacen porque están angustiadas.”* Cuando se angustia, lo que Viviana hace es *“Escuchar música. Me gusta Mark Anthony, David Bisbal y Chayanne.”* La importancia del grupo está en las referencias afectivas: *“Los extraño, los extraño por la joda. Hacíamos pila de cosas, íbamos al Inter, a bailar... A bailar cumbia.”* Sin embargo esta referencia aparece más adelante como un recuerdo feliz de algo que tampoco sucedía en los últimos tiempos, más marcados por el robo: *“Después que comencé a fumar lata dejé de salir.”*

Los recuerdos menos positivos de la vida en la banda recomponen otros aspectos del delito por el que fue procesada, y que no había mencionado en la versión más positiva del inicio: *“Mi compañero fue el que me mandó en cana... yo me había escapado pero a él lo agarraron en el ómnibus... Los policías le pegaron y él contó que había sido conmigo y ta’, ahí salieron a buscarme”* La vivencia de la violencia física está en la imagen de la policía *“Sí, pegan y te maltratan”*, también en otras imágenes de la infancia y del vínculo con otras jóvenes, que es tratado por primera vez: *“Yo tenía peleas seguido sí, tenía peleas con gurisas de ahí.”* Más adelante el tono cambia y recuerda a sus amigas, aunque existen dificultades para estar con ellas, porque ahora *“Están en otra. Hay dos que tienen hijos, que son estas que te decía de 19 y de 20 años, y una está juntada, que es la de 16 años. Entonces ta’... nos vemos poco, no da para vernos tanto.”*

Al reconfigurar el modo en que Viviana se plantea su vida al salir, recrea el modo de vida anterior. *“Mañana, si salgo, voy a estar en mi casa. Yo siempre viví con mis padres. Y tá, si salgo mañana voy a estar en mi casa y voy va a salir también, para divertirme.”* Sobre la posibilidad de volver a robar, la asocia ahora a la

diversión: “ *Salir a robar es divertido... Pero también quiero dejar de robar por mi mamá, ella está enferma, tiene diabetes.*” Al preguntarle por la reacción de sus padres frente a la práctica del robo: “*Mi padre ahora me habla y me pide que no lo haga más.*” Sin embargo, a este pedido específico del padre no anticipa respuesta, a diferencia de la sensibilidad frente a la enfermedad de la madre. Existen otros cambios que Viviana quiere procesar, le gustaría dejar las drogas “*Sólo porro.*” En todo caso, anticipa que cuando vuelva a su casa “*No pienso vivir con ellos. Voy a vivir con mi tío. Yo lo que quiero, pa'l futuro, es ser feliz, tener trabajo.*”

### 7.3 Tráfico de drogas.

#### Mónica. Estratégias familiares de obtenção de dinheiro.

María Noel tem 17 anos, entrou no COLÓN, processada por tráfico de drogas, três meses atrás numa atividade que realizava como sua mãe e seu padrasto que, também, foram processados e presos. Seus pais separaram quando ela tinha 4 anos, momento no qual morou como a mãe e uma tia, sem perder o contato com seu pai. Ela mora numa favela de Montevideú.

#### Entrevista:

Maria Noel tiene 17 años, ingresó al COLÓN hace tres meses, procesada por traficar drogas, actividad que realizaba junto a su madre y padrasto quienes, también, se encuentran procesados y reclusos. Iniciamos la entrevista con el relato de su infancia. “*Yo nací en el cante. A los dos años me fui a Las Cavas. Es cerca de Malvín Alto. Nos fuimos a vivir con mis padres. Cuando yo nací, mi madre tenía 15 y mi padre 17. Viví con los dos hasta los cuatro años. Antes, mi mamá perdió una nena. Después, a los cuatro, me fui con una tía y mi mamá, que fue cuando mis padres se separaron. Yo a mi padre siempre lo vi. ... Después, a los cinco, que fue cuando mi mamá se volvió a casar, me fui con mi mamá y mi padrasto a Villa Española en un rancho. Mi madre trabajaba en una casa de*

*familia. Ahí que nacieron mis dos hermanos. Vivíamos con mis dos hermanos, mi madre y dos hijos que eran de él”.*

Volvemos a la historia que originó el procesamiento penal. *“Caímos todos, todos por venta de drogas. Fueron unos pibes que nos denunciaron. La primera vez que caí fui yo. Fui la primera en caer el año pasado. Vendía porro y pasta base. Esa vez me fugué. Después mi familia comenzó con esto hace un año... pero primero empecé yo. ... Lo hice porque en un momento mis padres no tenían plata para comer.”*

Nos introducimos en la vida antes del primer proceso penal. Mónica estudiaba. *“Dejé el liceo en tercero y ahí empecé peluquería, que fue cuando me agarraron. Es lo que me gustaría hacer a mi, me gustaría ser peluquera. Y este año me había anotado de vuelta pero me agarraron...”* La pérdida de los vínculos es lo que surge: *“Extraño a mis hermanos, pila. También a mi padre. Siempre viene a verme, dice que no le gusta verme acá. Y a mi tía, que la veía siempre. Mi tía vendía en la feria.”*

El pasado vuelve sobre el relato de los delitos. *“Es que yo así nunca robé nada grande. No me daba... Sólo en los bailes que ta’, como en el Inter, que le hacía el chamuyo a los viejos.”* Preguntamos por armas, no tenía ni nunca tuvo. Secuencia lógica: *“No, ni tampoco me drogo. Sólo alcohol, que me gusta, cuando salimos también con mis amigas. .... Tengo sí, tengo en Villa Española.”* Pero no la vienen a visitar. *“Mis amigas tienen quince... dieciséis años y ta’, están con hijos y con los maridos presos por robos.”*

Preguntamos por los afectos. *“No... no tengo novio, tenía a los catorce años. Y a los quince.”* La conversación no sigue, introduzco proyecciones. *“Más adelante lo que más me gustaría es tener una familia. Eso. Pero ahora me preocupan mis hermanos, quiero verlos. Ellos ahora están con mi tía.”* La proyección de vida es corta: *“Pienso vivir hasta los cuarenta.”* Regresamos al proceso. *“Pienso que está mal vender drogas pero de algo hay que sobrevivir. No es fácil, yo trabajé, no teníamos plata y cuando mi mamá se enfermó y tuve que cuidarla.”* Esto afecta



pensar algún posible proyecto a la salida. Mónica dice que cuando salga del COLÓN va a buscar trabajo. *“Y si no consigo veré.”*

La insatisfacción con la sociedad es grande. Mónica carga mucho las pilas en los problemas que existen para sobrevivir y amplía lo que fue el periplo de vida de la familia hablando de su padrastro, de veintisiete años. *“Mi padrastro tiene antecedentes por robo, drogas, atentado. Y si vos mirás es injusto porque a veces uno no hace nada y por un accidente te caen con todo. El atropelló a alguien y fue preso. Ahí es peor. La cárcel no rehabilita, es peor. Después salen y no les dan oportunidades. Con antecedentes no te dan oportunidades. La calle está peor, cada vez hay más mujeres presas, más gente presa. Y es toda gente que roba para comer.”*

El dolor es fuerte en todo momento, particularmente con la madre. *“No me gusta que mi mamá esté presa, porque la libertad no la pagás con nada. Y si vos mirás, porqué pasó todo esto, no hay posibilidades de trabajar, no hay trabajo. Y ta’, es verdad, por más que hoy mi mamá está arrepentida de todo, de que empezaron a vender droga porque era plata fácil y todo. Pero estaban pasando hambre.”* Comienza a concretar sobre la venta y sus características, que se hacía con recaudos. *“Nosotros no le vendíamos a cualquiera. Los compradores que teníamos eran conocidos. Era toda gente que vos sabía quién era cuando venían a comprar.”* La sensación y el secreto no parecen estar presente por tratarse de un aspecto macabro, sino más por la incorporación del concepto de no hablar de la cosa por las posibles implicancias. Sobre otros posibles delitos, Mónica evaluó otras posibilidades. *“No sé si robaría, no quiero, y no me gustaría changar. Yo respeto a las que lo hacen, y en esa conozco gente... y conozco gente que lo hace por sus hijos. De última, en esa, es más fácil robar... tenés plata rápido y fácil. Pero ahí el tema lo ves, lo ves que para mi todos caen, tarde o temprano todos caen. Yo cuando estuve en esa alguna vez nunca trabajé con mayores.”*

Terminamos la entrevista con temas comunes a las mujeres y horizontalizamos completamente el diálogo. Mónica no se presenta como presa o procesada, a diferencia de otras jóvenes nos habla desde la perspectiva de alguien que tiene dificultades por las que está allí, en un contexto que comprende y que si bien es

diferente del que supone como nuestro, consigue entablar un vínculo con temas comunes. Como el ámbito común más inmediato es el hecho de ser mujeres, vamos hacia allí. Siguiendo los hilos que Mónica tiende sobre su experiencia con los hombres. Del intercambio concluye que “... *todos los hombres son unas ratas porque solo piensan en ellos, son todos iguales. No tienen sentimientos, mienten, mienten y mienten. Nunca son sinceros, solo quieren a su madre y sus hermanas.*” Pero plantea luego que hay salvedades. “*Hay hombres que son amigos, en los que se puede confiar. Los maricones por ejemplo son amigos. Es que en general los hombres sirven más para amigos que para novios.*”

## VIII. A VIOLÊNCIA DO CORPO

### Jociana. Prostituição ocasional.

Jociana tem 16 anos e entrou para no COLÓN cinco meses atrás processada por rapina. Mora no bairro Jardines del Hipódromo de Montevideú, um bairro pobre, como seus pais. Sua mãe tem 41 anos e trabalha como faxineira. Seu pai tem 42 anos e é operário numa fábrica.

### Entrevista:

Jociana tiene 16 años, e ingresó al COLÓN hace cinco meses procesada por rapiña. *“Hace cinco meses que estoy acá. Por segunda vez. Ahora es por rapiña especialmente agravada... El año pasado, que vine por primera vez fue por rapiña. Estuve sólo cinco meses.”* Mucha información muy rápido. Retomamos aliento e introduzco la convivencia en el COLÓN ya que Jociana le otorga importancia al lugar. *“Yo acá no me llevo muy bien con las chicas acá. ... Me dicen gila, pero yo me aguanto. No quiere pelear aquí dentro. Igual ahora está mejor. Antes había muchas peleas porque eran más rebeldes todas.”*

Vamos a su vida. *“Yo vivo en jardines del Hipódromo con mi madre. (...) Mi madre tiene cuarenta y uno, es empleada doméstica. Mi padre también tiene cuarenta y uno y es empleado en papitas chips. También tengo un hermano. Y ta, yo con mi madre no me llevo bien. Porque ta’, piensa como en los tiempos de antes, lo malo es malo y lo bueno es bueno. No hay términos medios para ella. Y no da, yo me rebelo.”*

*“Yo para un futuro lo que quiero es ser feliz. ... Ahora tengo un novio, tiene veinte. Pero yo no lo quiero. Él viene, viene a verme acá. Pero yo no lo quiero. A mi me gusta otro... el Mauri. El Mauri es dos años y medio mayor.”* En este momento la entrevista se desata y entramos en la historia que importa. *“Fue mi novio, estuvimos pila juntos. Nos peleamos por una piba... es que hay muchos problemas en el medio. La familia de él a mi no me quiere y viceversa. Fue con él*

*que empecé a drogarme. Marihuana y cocaína ... Cuando yo lo conocí él tenía diecisiete. Él la pagaba. Mi primera vez fue juntos. El vive con los padres ahora.”*

*“Cuando lo conocí él estaba muy mal y yo sé que fui yo la que lo rescató... Yo no me cuidaba con él. Quedé embarazada pero un día peleándome con una chica gurisa lo perdí el embarazo, que era novia de un amigo de Mauri. Ahí mis padres me internaron porque no podían conmigo.”* Atamos con la primer entrada al COLÓN. *“La primera vez que estuve me fugué con una piba, me fui a vivir a la calle... abajo del puente Sarmiento. Estuvo bueno. Conseguíamos la comida con los vecinos, éramos muchos. Yo vivía con los chicos, tenían entre diez y catorce años. Un señor nos cuidó, que era el que vivía con nosotros. Nos enseñó a robar, y tá, nos daba comida y abrigo ahí. Yo un mandaba a los chicos... los mandaba a robar a conchetitas.”*

*“Todo eso duró un mes. Un día salgo a caminar con los chicos y uno se me escapa... porque estaba rapiñando. Cuestión que se complicó y me agarraron. Después salí en libertad, me fui a vivir a mi casa. Después al cante y después a mi casa.(...) Todo empezó con la droga. Vendí todo por la pasta base... un día estaba fumando y salí a robar con un amigo de veinte que conozco del barrio. Con él hacíamos de todo. Robábamos bicis y las vendíamos, eso fue todo un mes.”*

Sobre sus estudios, nos cuenta que cursó hasta 2º año de liceo, cuando dejó porque la echaron por mala conducta y pegarle a la directora. *“Me da pena, quiero estudiar, pero no abusar. Nunca me porté bien en la escuela. Estoy con psiquiatra desde 3º año de escuela. Estuve por peleas con una compañera, Jessica y porque me violó un tío... que eso tá, nadie hizo nada, pero yo no se lo perdono. Con Jéssica me peleé desde los ocho años hasta como los diez, que me rescaté y empezó a pegarle. El tema también es que a mi siempre me gustó ser líder, pero la contra es que siempre me lleva la culpa yo.”*

Sobre el tiempo libre y la diversión *“Me gusta bailar... me gusta la cumbia, no me gusta el ambiente de los planchas, me gusta más el de los chetos. Porque les puedes sacar plata porque son bobos.”* Volvemos a la actividad delictiva. *“A veces*

*ta, siento remordimiento por robar, pero... hay que tener mente fría. Yo robo por la droga.” Una evaluación: “A mi ser chorro no me parece que está mal ni bien.”*

Sobre los proyectos afuera. *“Yo cuando salga me voy a drogar. Pero no pienso robar. Mis padres a mi me ayudan y después voy a trabajar. Que yo he hecho muchas cosas, pero pienso trabajar.”* Desarrolla: *“Es que yo robé por la droga y también changué... changué para ir al estadio y para la droga... en realidad, soy viciosa por la plata. ¿Si tuve problemas por changar? No, nunca tuve, me iba con tipos en autos. Que a veces eran de los taxis que estaban en la parada, otras tipos de la vuelta. Una vez sí, tuve un problema, que no me violó, pero casi me da lástima. Pero tá, no lo voy a denunciar. Pero si lo tengo que hacer, lo hago. Una de las razones por las que me peleé con Mauri es por changar.”*

No avanzamos mucho más ante tanto cataclismo de hechos, y terminamos por aquí. La directora del COLÓN más tarde nos plantea que en el caso de Jociana se desconfió de incesto por parte del padre, no del tío, y que los antecedentes de violencia son fuertes. Habría atacado una maestra a los seis años con una navaja y que se habría escapado varias veces de la casa.

#### **Valeria. Ele é meu namorado.**

Valeria tem 17 anos e foi processada por rapina. Entrou no COLÓN há 15 dias atrás, sem passar por ZABALA. Mora com sua mãe num bairro perto do centro de Montevideú. Deixou os estudos faz dois anos, fazendo cursos técnicos entre tanto. Sua mãe tem 52 anos e trabalha como faxineira. Seu pai tem 42 anos e trabalha na construção. Eles separaram dos anos atrás. Hoje em dia o pai também está preso.

#### **Entrevista.**

Sobre su permanencia en el programa: *“Pienso que voy a estar acá 5 días más y que después me voy a mi casa.”* Sobre lo que ocurrió: *“Estuve drogándome dos días seguidos (...) con pasta base. Y cuando se me terminó la plata decidí sacarle la cartera a una señora. Pero quiero salir de esa. Yo viajo seguido al interior*

*para despegarme de las drogas, para que las cosas no pasen a mayores. También me fui a Argentina.”*

Con las salidas al interior y los viajes vamos al tiempo libre y los afectos. *“Tengo novio. Mi novio tiene treinta y cinco, tiene dos hijos. Hace dos años ya que nos vemos con él.”* Me pica la curiosidad: *“Nos vemos con él dos o tres veces por semana. Pero él no se droga, está para otra. Mi novio tiene campo, viñedos. (...) Mi mamá lo conoció recién esta semana por lo que pasó.”* Pero aunque no lo conociera, aclara que su madre sabía de la existencia de la relación y la aprobaba.

Volvemos al delito. *“Yo robé para que mi amiga no se quedara descalza. Yo estaba con ella y me dice –vendo los zapatos para seguir-. No teníamos más plata y le dije no. Y pasó la señora... fue sin pensar.”* A la salida del centro: *“Me quiero ir a Paysandú para estar con sus tíos. Ellos tienen una zapatería y cuando voy allá trabajo con ellos. Si me quedo en Montevideo lo que voy a hacer es trabajo comunitario.”* No aparecen en su vida otras referencias de delitos o porte de armas.

Pero aparece la angustia y las puertas están cerradas. *“Estoy mal, me pone triste... por todo, más que nada por mi madre, que esperaba un cambio.”* El consumo de drogas se le vuelve insuperable. Valeria dice que va a pedir ayuda. *“Pero lo primero va a ser alejarme de todo... segundo venir al centro de salud. Y tá... algo tengo que hacer, trabajar o seguir estudiando, pero algo tengo que hacer.”* Además de la desesperación por salir del consumo existe angustia por no saber cómo salir de una situación estancada. *“La primera vez que me drogué fue a los trece, fue con porro. Antes tenía que estar sola para encarar... pero ahora tengo que estar acompañada porque la pasta base te deja paranoica. Pero lo que me gusta es que llega directamente a la sangre. Tá... no me hagas acordar.”*

Cambiamos de tema. Lugar común: el liceo. *“Yo iba al liceo 17 de Sierra y Madrid. Ahí conocía alguna gente. No mucha. Tengo pocos amigos.”* Sobre la soledad continuamos: *“Mi padre tendría que estar conmigo, pero me falla por estar preso. Pero lo mío es distinto, lo mío fue un impulso...”*

El futuro: *“Vivir, quiero vivir hasta los ochenta. Cómoda y con salud, con plata, camioneta, casa, muchos hijos. Eso es lo que me gustaría. Lo más importante en la vida para mi es ser feliz: esposo, hijos, salud, plata y mucho amor.”* Le preguntamos si en su familia hay otros casos de diferencia de edad en las parejas. *“Sí, mi hermana tiene veinticuatro y el esposo cuarenta y cinco.”* Su madre es casada dos veces: del primer matrimonio tiene dos hijos más grandes que ella, del segundo matrimonio tres hermanos. En general no se lleva mal con ellos.

Terminamos hablando del novio. *“Me gustaría casarme con él... estamos bien así. Tal vez con diecisiete no pueda con el compromiso, pero me gustaría. Todo es lindo, no tenemos peleas, me regala cosas... el otro día me regaló un perfume, el Dune. Él vive en Punta del Este... y me pasa a buscar en la camioneta y nos vamos para su apartamento de allá.”* Me quedo pensando en ella, presa, y en su novio, en Punta del Este: *“No vino a visitarme, no.”*

#### **Adriana. Um trabalho.**

Adriana tem 16 anos e entrou no COLÓN oito meses atrás processada por um homicídio feito como outro jovem. Mora numa favela de Montevideú na casa de sua avó junto com seu irmão. Sua mãe tem 37 anos, mas ela morou sempre no interior com sua avó que cuidou dela. Um tempo ela morou com sua mãe e quando sua avó viajou para Montevideú, voltaram a morar juntas.

#### **Entrevista:**

*“Yo vivo en el hipódromo con mi abuela y un hermano y trabajo. Tengo tres más pero viven con mi madre. Mi madre tiene treinta y siete. Pero a mi me crió mi abuela en Lavalleja y después me fui con mi mamá. Ahora tá, de vuelta vivo con mi abuela. A mi padre no lo conocí.”* Sobre los estudios: *“Fui a la escuela y empecé primero de liceo pero dejé porque me gusta la junta.”*

*“Yo estoy acá hace 8 meses por homicidio. En realidad lo mató un compañero mío. Yo trabajo en la calle desde los catorce y lo conocí al señor y tá... en*

*realidad el viejo murió golpeado por mi compañero.” Suspendemos y vamos a los orígenes. “Yo entré en esa porque quería vestirme como mis amigas. Pero no me gustaba acostarme con viejos, ni bien tenía plata compraba ropa para ir a bailar a Belloni. Eso es lo que me gusta a mi. Me gusta la cumbia, me gustan los jeans, camperitas... champions...” El dolor es por la familia. “Me siento mal por lo que le hice a mi abuela. Y después que todavía no tengo sentencia y no sé cuando voy a salir.” ¿Y qué haría al salir? “Ah, cuando salga pienso cuidar a mi abuela... y también quiero cambiar de trabajo, quiero cuidar viejitos. Y me gustaría retomar el liceo.”*

IncurSIONAMOS en las amistades y las parejas. *“Novio tuve, tuve durante un año y pico, Walter, “el petiso”. Tenía diecinueve años. Lo tenía para sacarle plata porque era un canarito gil. Es que yo en realidad quería a otro... Guillermo. Guillermo tiene veintisiete, es alto. Era del barrio. Yo nunca encaré, nunca le dije nada, me daba vergüenza... es él el que me tenía que encarar a mi y no yo a él.”*

Sobre el trabajo y los réditos. *“Yo cobraba 300 pesos, por noche hacía 600... Trabajaba con clientes, iba a la casa de ellos. En general los conseguía en la aduana y cuando precisaba plata los llamaba.” Aliviana la cosa y se responsabiliza: “No me pedían cosas raras, pero si me hubieran pedido lo hubiera hecho. Igual voy a terminar con eso.”*

El pasado y la infancia no tienen mucho espacio. Todo es un pasado reciente muy corto y circunscripto a estos hechos. *“No tengo recuerdos lindos. Mi peor recuerdo es cuando mi madre me dejó tirada con mi abuela. Mi madre también fue prostituta... No sé porqué mi madre se acerca a mi ahora...” “Lo que más extraño es a mi abuela. Yo con ella tomaba mate. Por eso a mi no me gusta estar privada de mi libertad.”* Proyecciones: *“Me gustaría vivir hasta los cincuenta... no sé bien qué haría. (...) Lo único que pienso es que cuando muera mi abuela yo me muero. No sé... me gustaría tener hijos con alguien que yo quiera y que me quiera.”*

En lo que hace al contacto con la muerte Adriana dice que conoció dos personas que murieron cuando ella estaba adentro. *“Uno de fumar mucho y otro de sífilis.”*



En lo que refiere a las drogas *“Yo uso drogas desde los catorce. Merca y porro. No quiero seguir drogándome. La droga me la pagaba con mi trabajo. (...) Me drogaba sola en mi casa y no para trabajar.”* Cambiando de tema, se introduce la violencia. *“Me he peleado sí, me he peleado con hombres, me gusta pelear. Es que peleando me descargo. Siento placer pensando ... cuando pienso que lastimé a alguien.”*

Sobre la permanencia en el COLÓN. *“Yo no me siento ni más ni menos que nadie. Soy una persona igual que todas. Estoy acá porque hice algo diferente que los demás no hacen. Acá todo bien. Me llevo bien con todos... tengo dos amigas que están por otros delitos.”* De otras prácticas: *“Yo alguna vez robé, pero no me gusta en realidad.”* Cuando profundizo sobre alternativas laborales, nada. Obtención de dinero: *“No se me ocurren otras formas de hacer dinero.”*

Volviendo al maltrato. *“A mi mis familiares siempre me respetaron. Los que sí me han faltado el respeto son los cantegrileros.”* Sobre armas: *“Nunca tuve. Me dan miedo las armas, aunque conozco gente que tiene armas ... familiares sobre todo.”* Terminamos con los hijos que dijo que le gustaría tener. *“Si tuviera un hijo lo cuidaría. Le pondría Maitie si fuera nena y Além si fuera varón. Lo más importante que hay que darle a un hijo es el amor.”* Pero ese no es el centro: lo que más le importa en la vida es su abuela, persona sobre la que siempre vuelve su pensamiento.

## IX. HOMICÍDIOS INSTRUMENTAIS

### Silvana. Tempos violentos.

Silvana tem 16 anos e ingressou no COLÓN um ano e meio atrás processada por arrombamento e homicídio. Morava em Artigas, no interior do país, na fronteira com Brasil junto a sua mãe de 38 anos, seu padrasto e suas irmãs de 2 e 9 anos de idade. Seus pais são separados Sua mãe é dona de casa, o padrasto carpinteiro. Seu pai tem 38 anos também e é psicólogo.

### Entrevista:

La entrevista comienza directamente con el relato de lo ocurrido, tras haber establecido algunos datos personales. Muy directamente, Silvana nos dice *“Estoy por homicidio. Estaba con mi novio y matamos a un viejo por plata.”* Le pregunto por la edad del novio, tiene 21 años. Dada la franqueza, comienzo a preguntar si conocía a esta persona. *“Lo conocía sí, lo conocía del barrio, era estanciero. Era un viejo verde que iba al barrio a levantarse pibitas. Entonces ta’, sabíamos que tenía plata. Al principio sólo era para robar. Sólo robábamos. Después el viejo se metió conmigo. Ahí fue que pensamos en ir a la casa a robarle que sabíamos que tenía una plata. Después lo matamos.”*

Como el impacto es grande, salimos un poco de la escena y retomamos algunos elementos de la vida familiar. Silvana es de Artigas. *“Vivía con su madre, mis padres son separados. Ta’ ya a lo último era una semana si y otra no, pero unos meses antes de caer ya me había ido del todo.”* Justifica: *“No me llevaba bien con su madre, teníamos líos. A mi ella me malcrió... y no nos llevábamos bien.”*

Le pregunto por sus perspectivas al momento de salir del programa. *“Yo, cuando salga quiero encarar los estudios, que los estoy encarando acá aunque ahora me suspendieron y no puedo seguir el liceo... Quiero trabajar, porque es importante tener un trabajo y yo quiero encarar. Y quiero ayudar a mi mamá. Ella vive con mi padrastro. El es carpintero y artesano.”*

La conversación es trunca y tenemos dificultades para hablar de algo que no sea el programa y el COLÓN. *“Ya hace un año y medio que estoy en el INAU. Todavía no sé cuando voy a salir...”* Intento una reflexión sobre lo que ocurrió. *“Al principio yo qué sé, no pensaba, no me daba cuenta. Ta’ con el tiempo, te voy a decir que como que hoy estoy triste con lo que pasó... A veces sueño con eso... Me da asco de mí. Yo la verdad es que no me di cuenta de lo que hice... porque recién hace poco que me di cuenta.”* Marca un período largo en que pareciera no haber tomado “conciencia” propiamente de los hechos, en que la realidad que vivió fuera algo diferente de ella. Esta conciencia *“Se dio cuando volví a Artigas. Ahí fue que estuve y que la gente me dijo cosas. Al estar de vuelta, ver la gente como que ahí me di cuenta.”*

Comenzamos a preguntarle por el momento en que empezó a robar y a vincularse con la calle, de la que empezamos a hablar. *“Robaba para conseguir dinero. Al principio andaba de descuido, en los negocios y en los comercios. Andar de descuido es cuando andas por la calle, te metes en un comercio y robas las cosas. Ta’ y en esa conocí a mi novio, que él en ese momento también robaba en comercios.”* Le preguntamos por su novio, si sigue con él. *“No. No quiero volver con mi novio porque me cagó con la plata.”*

Iniciamos el relato, duro por cierto. *“Sabíamos que el viejo tenía plata en la estancia y que estaba sólo. Fuimos hasta allá, con otro amigo que trabajaba ahí que sabía todo, que era él que lo conocía y que conocía la casa. Entramos y ahí lo encañonamos y le pedimos la plata. Estábamos re duros de merca y me perseguí. Lo atamos al viejo y lo amordazamos en una silla.”* Aunque hay confusión, no se trató de un momento, sino que estuvieron aparentemente muchas horas en el domicilio. *“Lo atamos y ahí mi novio le dio unos palazos pero él quedó re mal. Ta’ ahí estaba atado... y ta’, vi que el viejo estaba sufriendo y me dio pena y le di unos tiros. Agarramos la plata y arrancamos... pero era un día de mierda, había lluvia, estábamos tomados y re-duros y ta’... arrancamos con la camioneta los tres pero había barro nos quedamos... Caminamos un día entero sin comer para llegar. Y ta’ y yo ahí no podía más, estaba muerta... y le dije a mi novio que él guardara la plata... que después él me cagó, se quedó todo todo.”*

Es verdad que se produce un vacío, vacío y sensación que no pensamos que pudiera ser profundizada, pero que lo fuera al contrastar con la historia que, más adelante, nos planteará la Directora del centro. El discurso y la actitud contrastan. Frente a la densidad de detalles dadas en otras entrevistas, aquí aparecen pocos hechos y episodios relatados, pero de enorme contundencia.

Silvana nos sorprende una vez más, es de las estudiantes más avanzadas que hemos entrevistado. Habiendo estudiado un tiempo en “división educación”, está empezando cuarto de liceo en un liceo común. Su objetivo es ser química farmacéutica. Al preguntarle si conoce a otras personas que lo sean menciona que su tío se dedica a eso, aunque no mantiene contacto con él. Intentamos una proyección de futuro y la primera imagen es la familia. *“Lo que me gustaría, es tener familia. Me gustaría tener hijos, que además ya sé los nombres: Rocío y Santiago.”* Como con los demás, preguntamos por la proyección de vida. *“Yo, hasta los 40 o lo 80, no sé, según como esté es lo que voy a querer vivir. Pero igual... yo creo, que voy a vivir hasta los 20 y poco. No más. Me lo dijo una pitonisa, que me iba a morir a los 20 y poco en un accidente.”* No mucho más que esto...

Preguntamos por su actual familia. Silvana tiene dos hermanas, de 9 y 2 años. Su madre tiene 38 años. *“Mi mamá, mi mamá a mí me malcrió. Siempre me dio todo lo que yo quería y me dejó hacer lo que yo quería hacer.... Mi padre también tiene 38, pero a él no lo veo. Hace seis años que no lo veo. Nunca viví con él, él se casó después otra vez. La que me visita siempre igual es mi madre. Acá ha venido siempre.”*

El accidente, como situación que puede dar fin a una vida, había quedado planteado. Lo retomamos para conectar con la situación de violencia que ha vivido. *“Yo... para mí lo que pasó de repente no fue un accidente. Tal vez en el fondo lo quería hacer.”* Pero ya no es posible volver al tema, cada palabra es difícil de pronunciar, no queda claro si por razones afectivas, si por el miedo a hablar demás o decir algo incongruente. Seguimos con el tema de la *peligrosidad* y el *pregunto por el consumo de drogas al que había hecho referencia*. *“Yo no curté mucho. Porro, fumé dos veces... Mi novio sí, él fumaba todos los días. Pero*

*a mi me pega mal... yo prefiero el alcohol porque me deja agresiva.*” La agresión es un deseo y un desafío por la forma en que nos la plantea.

Y es la esencia del vínculo que tenía con su pareja: *“Mi novio ya había lastimado a otras personas, eso fue cuando vivía en Brasil, en Porto Alegre. Vivió un tiempo ahí que tenía una boca. Estuvo tres años él viviendo allá y después volvió y tuvo una acá, en Artigas.”* La imagen de trasgresión se asocia a una de seguridad: *“Él a mi me protegía. Me protegía de mi madre por ejemplo. Cuando ella me echó, cuando me quiso encerrar. Pero yo no lo quería mucho. Tampoco volvería con él porque no lo quiero más.”*

Terminamos con un regreso a la violencia, intentando saber cuánto de los hechos que Silvana protagonizó se vinculaban o no a su pareja. El relato tiene la misma autoafirmación en clave de violencia. *“Tuve armas desde los 13 años. ¿Para qué las tenía? Las tenía para trabajar, cuando salía al centro, de descuido, o cuando hacía carteras. Tenía armas siempre, tenía muchos enemigos también.”* Sobre las enemistades: *“Es que yo me peleaba siempre, siempre. Siempre me peleaba. Me peleaba con gurisas, con varones solo una vez. Y dentro del COLÓN sólo dos veces.”*

#### **Leandro. Assumir é esperar.**

Leandro tem 16 anos e morou durante 7 meses no centro MISSIONES. Mora em Pando, uma cidade satélite de Montevideú. Morava com sua mãe de 30 anos, dona de casa, seu padrasto de 42 anos que trabalha na força aérea, seus 10 irmãos e seus avós. Ele não vê o pai faz 6 ano, que está preso.

#### **Entrevista:**

En lo que hace a sus estudios menciona que *“Dejé en tercero de escuela. Estoy haciendo acá la escuela.”* Antes de ingresar al programa, *“...hacía changas, trabajaba en un puesto, hacía canaletas. Trabajo desde los 12 años.”* Pero no solamente eso, agrega inmediatamente que, *fundamentalmente “Andaba en la*

*joda: usaba drogas, usaba alcohol.” Andaba con compañeros, conocidos “Fue con los que hice esto. Son pibes que los conocí en el barrio pero sobre la ruta.”*

Como el relato es muy rápido, le pido que profundice en relación a estos amigos. Leandro explica que sus amigos eran 4 hermanos que vivían con el padre y que a su vez también tenían amigos. *“Me fui para la casa de ellos... ¿Porqué? No me gustaba vivir en mi casa porque me peleaba con mi madre. ... Ella me decía que no usara drogas, que no anduviera con ellos y me fui.”* Leandro no toleraba que su madre, como dice, no lo dejara *...hacer lo que quería.”*

De la casa de su madre recuerda que *“... era una pieza de materiales, ahora mi padrastro lo está arreglando porque le salió un préstamo en las Fuerzas Armadas. La casa de mis amigos no, era grandecita... tenía un frente y adelante y atrás. Tres piezas. Además un kiosco que usaban como pieza.”* Sobre el proceso *“Fue un año de ir y venir. Extrañaba mi casa... mi madre, mi abuela... dos o tres días me quedaba, después me iba...”*

Cuando le pregunto por su infancia, recuerda que le gustaba jugar a la policía, al fútbol, con los hermanos y con los pibes del barrio. *“Cuando fui creciendo conocí otras personas. Cuando tenía 13, 14 años pensaba que era adulto porque fumaba, pensaba que me mandaba solo, hacía lo que quería y no estaba en mi casa. Me bancaba con las changas. ... Me revolví, humilde, pero me revolví.”* Esto nos lleva al trabajo. *“Trabajaba en un puesto de frutas y verduras. Me daban la plata y me iba a buscar fruta y verdura al mercado. Conocía al dueño del puesto del barrio. Trabajé ahí hasta los 14. Después el hombre cerró el puesto y puso una mueblería. ...”*

La conexión lógica es inmediata: *“Ahí empecé a andar en la joda. Un pibe de 24 que conocí y nos invitó a hacer una rapiña ... a mi y a mis amigos, también a los hermanos de mis amigos. Eso fue a los 15. El 6 de mayo hice la rapiña y el 20 caí. Cumplí 16 años el 9 de mayo.”* Al preguntarle por el modo en que se vinculó con esta persona comenta que *“... está preso ahora el de 24. Lo vimos en el barrio, él se acercó. Al tiempo nos invitó a hacer una rapiña. Como yo me drogaba decían*

*que era famoso y me acusaban los vecinos de robar, pero él no robaba. Me llevaban preso pero me soltaban porque decía la verdad.”*

*Sobre la rapiña por la que está procesado cuenta que “Fuimos a ruta 8, km. 28, la 101, a un almacén... Fuimos tres. Teníamos armas que fue el de 24 el que las llevó.” Sobre este punto, Leandro afirma que nunca tuvo armas. “Mi compañero, Roberto, el de 25 años, tenía una escopeta 16 recortada. Se la prestaron para eso, el de 24 se la prestó. A mi me dio un 22 y el de 24, Leonardo, tenía un 38. ... Roberto y Leonardo se conocían de vista. Cuando se iban llevando las cosas, yo tiré una balanza grande y a Leonardo se le escapó un tiro y estaba el hombre muerto. Yo no sé porqué se cayó la balanza y ta’... fue ahí que Leonardo se asustó y se le escapó un tiro. Le pegó en la sien con el 38... Era la primera vez que Roberto le disparaba a alguien.” “Nos fuimos corriendo. Nos fuimos y veíamos policías, patrulleros. Después nos dijeron que el que murió no era el dueño. Los dueños estaban. Apareció un niño y Leonardo lo apuntó... allí yo le dije que no apuntara porque era un niño. Yo me quedé con 3000 pesos... eran 3000 cada uno. La verdad que no pensaba cuánto podría ser.. Ta, pero no sé, me pareció poca plata para arriesgarse así.”*

“La plata la repartimos en un campo. Después nos separamos... Y ahí yo me quedé en un banco en la casa de mis compañeros. Leonardo me pidió la bicicleta pero nunca me la devolvió. Yo me quedé en la casa de Roberto que vivía en otro lado con la mujer y nunca más lo vi.” Pero el sentido de la historia fue difícil para Leandro. “Me encontraron sólo a mi. Hubieron testigos. La policía le pegó a uno que dijo que el almacén estaba bien. Ese dijo... y lo agarraron y él contó que fuimos nosotros. Esto me enteré por una persona que la policía le pegó. A los otros dos... Primero me encontraron a mi, después a Roberto. Nos llevaron a declarar y yo lo acusé a Roberto por miedo de Leonardo que estaba suelto. Leonardo ya había dicho que tuviera ojo con quien andaba. Pero después dije la verdad y me dijeron que Leonardo había muerto. Dije la verdad para que no acusaran al que no fue el autor del disparo.” *Cuando le pregunté cómo había muerto Leonardo, explica...* “Leonardo murió con un tiro y una puñalada. Le hicieron un ajuste de cuentas por estar requerido.”

Después de un cierto vacío, le pregunto cómo ha vivido todo esto. *“Los primeros días soñaba con el hombre muerto. Pedía calmantes pero no me daban porque decían que era una forma de razonar. Después pensaba en mi familia... después no pensaba más. ... De Zabala vine para acá. Todavía no sé cuándo voy a salir porque tengo un homicidio especialmente agravado.”*

Sobre Misiones menciona que se siente bien. *“Trabajo. El trabajo hace pensar sólo en el trabajo y no en todo aquello. Te hace pensar en lo que decía mi madre, cuando me decía “no te juntes con todos aquellos”. Hoy ninguno me viene a visitar.” “Me gusta pasar afuera, en el patio. Termino de cumplir mi deber y me siento a tomar mate. Acá te dan oportunidades que en otro lugar no tendrías: leer, trabajar, estudiar, el curso con la maestra... Ahora estamos haciendo un curso de panadería. Hago croisanes, cubanos. ... Todo es higiénico. Hay que lavarse las manos porque todo se vende. ... También traen para el hogar para comer.”*

Para cambiar de tema, hablamos del viaje que recientemente hicieron a Pirlápolis, ya que lo evoca como uno de los elementos más positivos vividos en el centro Misiones. *“El viaje a Piriápolis fue una experiencia grande... En otro hogar no nos llevarían sueltos por más que vayas con responsables y funcionarios. Fuimos en el ómnibus de la visita. Fuimos el martes y volvimos el miércoles de tarde... Estuvo impecable, me gustó. Cabañas lindas, con 8 camas, 7 menores y un funcionario. Hicimos de todo... Fuimos a la playa, tomamos sol, nos bañamos. Me gustó hablar con gente que no conocía. Hablamos bien, como personas civilizadas, normales.”*

*“Fuimos a las maquinitas. También fuimos al centro, a la rambla, al puerto. Fuimos a los barcos, miramos cómo era el sistema. En el puerto vimos a un lobo marino que estaba en el pesquero. El más lindo de los recuerdos es estar ahí. Y la confianza en todos los pibes que fueron. Gente también que recién llegó con homicidios más graves y les dieron confianza... Y el paisaje.”* Los jóvenes le dijeron al coordinador general que hubieran querido estar más días.



Sobre el homicidio en que estuvo involucrado, expresa que: *“Yo pienso lo mío. Que hice algo que tengo que pagar y salir... Yo estoy en la pieza con tres que hicieron homicidios. Pensamos diferente, pero pensamos igual de pagar y salir. Yo estoy pagando una causa que no es mía, recuperarme de todo esto y estar con mi familia, bien con mi familia.”*

Reflexionando sobre la situación dice que hoy, *“... si yo tuviera un arma y estuviera en la posición del que tenía un arma no tiraría el tiro. ... Yo qué sé ... hablar de todo eso me conmueve. Lo que me duele más es haber participado de todo eso. Ver lo que se esfuerza mi familia. Con la poca plata que hay que... ver que la gasta para mi en esto.”*

Procurando establecer cómo fue el proceso familiar, intento profundizar en este aspecto. *“Mi familia ... a lo primero estaban muy dolidos. A lo primero yo les dije qué había hecho. Ahora mi madre se acostumbró a venir, a pasar por la resquicia. Yo también logré cosas... que te voy a decir como, como ver a mis hermanos chicos. Mi madre ahora puede pasar para arriba y que la revisen... la desnudan mujeres policías... Todo para ver a su hijo.”* Sobre su padrastro... *“No, no vino... mis hermanos si.”* La revisión del vínculo con la familia está presente. Según Leandro, en realidad, *“... es lo que más me duele ... es que mi madre pase todo el trabajo por mi. Estar armando la casa ellos solos y yo no poder ayudar porque estoy acá adentro.... Siento falta de no ver a mi madre como todos los días. Extraño la familia, mi abuela, mi casa.”*

Tocando sentimientos, regresamos a la convivencia en el Hogar. *“Con los gurises acá me llevo bien con todos. Dialogan... ta’, juegan al fútbol, toman mate. Hablamos. Algunos que de noche no pueden dormir hablan y se cuentan. Que van a trabajar, a estar con la familia, portarse bien y tener un laburo bueno. Tener una vida nueva. Esto es lo que te brinda el hogar. El gallinero... la computación, las fotos.”* Al preguntarle por el vínculo con los funcionarios, Leandro dice que *“Te brindan la confianza, el respeto. Si te portás mal te sancionan porque es el deber de ellos. Te meten en una pieza y no podes salir cuando te portas mal.”* Una cosa lleva a la otra, le pregunto si le ha ocurrido. *“Sí... Me pasó a mi. La primera vez fue de ingreso. Estas 7 días y te evalúan. Después estuve sancionado por*

*pelearme, estuve 3 días. Otra... por faltar el respeto a un funcionario. Yo cuando estoy enojado no me gusta que me moleste nadie. Nos agarramos y ta. Nos vieron los funcionarios y nos separaron.”*

El ingreso, las causales y la inserción en el Hogar me permiten preguntar, a juicio de Leandro, el motivo por el cual se roba. *“Porqué se roba? La mayoría porque no tiene nada para comer, o porque ves a alguien bien vestido, los champions Nike 4 palos y se los quieren comprar. Eso... y para consumo a veces.”* Entendiendo que el consumo es de drogas, continuó preguntando porqué consumir. *“Porque... probé una vez, me gustó la marihuana y ta’. Probé cocaína, pasta base. Pasta base una sola vez y no me gustó. Dejé cuando entré. Acá hay una señora que te ayuda. Probé ácido, también... pero consumía solo marihuana que era lo más barato y no te afecta la cabeza.”* De todos modos, la reflexión avanza: *“Pienso que si robas no tenés futuro porque por una rapiña te dan 7 años, por homicidio 25 años. Yo soy menor pero sé que voy a estar 4 años.”*

Y avanza partiendo de las consecuencias al futuro inmediato. *“Cuando salga voy a ir a mi casa. Yo vivo acá nomás, cruzo el campo y llego a casa. No tengo necesidad de irme, si me voy soy un prófugo. Por homicidio te buscan: mire este señor mató a uno y se fugó. Es fuerte esto de ser homicida, pero yo sé que yo no lo hice. Yo sé que tengo sentimientos como todos. Nunca lo hice y no lo voy a hacer. Ahora mi compañero está pagando menos porque yo soy menor. Cumplo mi deber porque tengo a un mayor, le dan mucho por homicidio. El otro se está comiendo 16 años antes que 30.”* Asumiendo la confusión en relación a los hechos y sin intentar conocer otra verdad que la ofrecida, continuamos con la proyección de futuro. En lo que hace al futuro, dice que le gustaría vivir *“... hasta que me toque morir. A los 100 años quiero morir. Quiero tener muchos hijos y una mujer. Una casa, que cuando yo falte tenga una casa.”*

Después de un cierto vacío, volvemos al tema del Hogar y Leandro hace cuestión de hacerme conocer que existen códigos rígidos en el Hogar. *“Es lo que vas aprendiendo. Supongamos que yo tengo algo que no es mío. O si voy al patio con una punta o si alguien tiene un encendedor no se lo decimos a nadie. Los gurises no dicen nada. ... También el respeto. Si vos tenés problemas y alguien putea a tu*

*madre todos los pibes del hogar se tiran contra él. O también el tema de ir a la comisaría y decir que aquél me robó. Ser buchón.”*

Esto me lleva a preguntarle por los términos específicos que se usan. Me explica que rescate “... es que se quede tranquilo, la gente. Si alguien dice un disparate le dicen que se rescate. Cazar de pinta: que te joden todos los días, que te atomizan. Dos o tres veces pasás, después ya te quemás (te enojás y eso). En la calle hay códigos también: pilotearse, por ejemplo, ... que se quede bien quieto en el lugar. Guacho: no le gusta a nadie que le digan. Hay otro significado, que sos gay. Lavar la ropa: el lavarropa es el que le lava la ropa a todos. Papeleta: que tiene líos en todos lados. Para el hogar que vaya tiene un jabón en la mano y un cepillo en otra.”

En este punto le pregunto si la gente se conoce antes de entrar y si hay información sobre las personas. “Nos enteramos porque los pibes cuentan unos a otros. O en la cárcel de Comcar o Canelones van se cuenta y todo se sabe. Allá lo están esperando. Si no respetas las reglas vas a tener líos con todos. Yo conocía algunas ante de entrar y otras no. No conocía manejate (se manejan los gay), eso acá no se puede decir. Vamo´, arriba: vamo´ arriba te dicen y el otro te responde arriba van los globos.”

Sobre su llegada al Hogar me cuenta que “Cuando llegamos nos trajeron enmascarados y todos los pibes sueltos jugando al pig-pong. La primera impresión pensas cualquier cosa. Al principio no tenía miedo pero si respeto y después los fui conociendo. Después había un compañero que yo lo conocía del Zabala. El conocía gente de Artigas. A los 5 días ya estábamos afuera.”

Superado el miedo, se instala la sociabilidad y la sensación de convivencia y de grupo. “Hay gente que me gustaría seguir viendo porque acá compartimos todo. Eso es convivencia. Estar todos juntos en una pieza, compartir todo. Si alguien tiene algo lo comparte. Había unos pibes que andaban conmigo en Canelones y que estuvieron presos y me contaron como era la convivencia y compartir. Allá en la cárcel si te peleás con alguien no lo podes patear en el piso, tenés que dejar que se pare.” El pasaje de la convivencia a las reglas y la violencia trae nuevas

anécdotas. *“Antes en el Suarez había 5 minutos. Te dejan pelear con otro. Acá le decimos funcionarios, les decimos llaveros. Allá todo el mundo puede hacer punta.”*

Le pregunto sobre los cortes, punto en que la conversación llega a su fin por cansancio y falta de tiempo... *“Yo no entro en esa pero los que lo hacen dicen que están bajoneados, que se te pasa la calentura si sentís dolor. Yo estuve muchas veces enojado y no me corté. Es una pavada porque todos saben que estuviste en la cárcel. El director (de la película aparte) pagó para que se cortaran, en la cárcel de grandes también.”*

### **Fernando. Todas as violências.**

Fernando tem 16 anos e está no centro Misiones faz mais de um ano. Ele diz ter ficado em 14 centros do INAU. Morou intermitente no INAU e com seus avós, de 54 e 56 anos de idade. Moravam em MANGA, um bairro pobre da cidade de Montevideú. Junto aos avós, morou com sua mãe até os 13 anos de idade, momento no qual ela saiu da casa conheceu um novo companheiro e foi morar com ele. Ele não conhece seu pai.

Entrevista:

Conoce bien el INAU, ya que estuvo, según dice, en 14 hogares. *“La primera vez estuve a los 12 años en Sayago, era de los que cae de 12 para abajo.”* En esa instancia *“... caí por hurto.”* La primera vez que robó tenía 11 años. En ese momento vivía con los abuelos maternos. Tiene una abuela de 54 años, comunal del Partido Colorado y un abuelo de 56 años, camionero. Vivían en Manga. Recuerda su casa: *“Tenía un cuarto mío, uno de mis abuelos, living, cocina, comedor, fondo de plantas.”* Sobre sus padres cuenta que no conoció al padre *“Cuando nació se fue”*. La madre vive en Shangrilá. Tuvo oportunidad de vivir de los 13 hasta los 14 años con ella. Inicialmente recuerda que vivían con la madre y los abuelos. Luego la madre se habría ido de la casa y él siguió viviendo con los

abuelos. Sobre el motivo de partida de la madre: *“Mi madre consiguió un novio y se fue a vivir allá.”* [A Shangrilá].

Como se había introducido rápidamente el tema de las actividades delictivas, volvemos a ellas. *“La primera vez que robé trabajaba en una quinta, ayudaba a barrer. Ahí fue cuando vi a uno fumaba porro.... Cuando uno fuma precisa otras cosas. Cuando fumas te perseguis. Por eso ... según cómo te pegue, si estás en una banda y no fumas vas a ver si te pega. Vi al que fumaba y lo conocí... Un día después que empecé a trabajar, empecé a curtir. Yo sabía donde quedaba la boca, curtía, pegaba. Ganaba 150\$ por día y gastaba 10 a 20\$. Fumaba de noche.”* Todo esto fue a los 13 años de edad.

Siguiendo con su vida en ese entonces, me cuenta que: *“De noche, salía y hacía cualquiera. Iba a la casa de unas pibas y bueno... sino a la casa de mi novia. Pero ella no sabía que yo fumaba. Después se enteró y no le gustó. Yo la dejé porque empezó a discutir... Y yo... yo voy a seguir fumando. Se enteró cuando yo tenía el vicio: fumaba de mañana, de tarde, en el mercado.”* Otras etapas sucedieron a esta: *“Con la merca empecé a los 14 años. Fue con la misma boca que yo fui. Dejaron de vender porro y me dijeron que tenían una droga mejor, que te dejaba bien, más divertido. Y tá, me compré un medio, una bolsa chica, son 50\$.”* Entrando en detalles, me explica que: *“Con una cuchara sacás un poco, sube por la nariz y después baja todo. Quedás re-duro. Y aunque estés en Punta lleno de mujeres y todo bien nunca paras quieto. Todo te parece que está de menos. Solo paras quieto cuando tomás.”*

La secuencia regresa a las consecuencias en la propia vida. *“Después me junté con una banda de la esquina... empecé a salir cada vez más con ellos. Después fue que perdí el trabajo por ir drogado. Ya ahí se quedaba con la banda. Ahí ya me había ido para Piedras Blancas.”* Me pareció que el momento era apropiado, por su voluntad de hablar de ello, para indagar en los motivos que lo llevaron a cometer hurtos. *“Tá... la primera vez fue a los 11 .... con unos pibes. Ese día yo andaba descalzo, arruinado y ellos pasaron con buenas pilchas.”* Tras un momento de reflexión continúa... *“Las pibas no eligen a los que no tienen auto, ropa, plata. Hay chetos que no les robo porque está todo bien. Pero si voy a*

*Pocitos ahora que me ven... se apartan. Yo paro en Pocitos. Me fui y vivo en la calle.*” En Pocitos se quedaba “... debajo de un techo, de una casa. Todas las semanas me cambiaba de ropa. Iba a la feria y me copaba una campera de cuero, una camisa, una ropa, un shampoo, un velcro. Lo hacía para andar bien vestido. Camperas de cuero siempre... las usaba una semana. No tenía como lavarlas... se me rayaban, se me rompían. No me iba a poner a lavar ropa en la playa. Cuando tenía olor o estaba sucia la cambiaba.”

Regresando al tema de la banda, me cuenta cómo los conoció. “*Fue en un super. Yo robaba, ellos robaban. Pero ellos salieron corriendo sin sacar las bandas y todo sonó.*” Como la conversación avanzaba sobre términos que no comprendía, Fernando me aclara: “*Andar ganando quiere decir robar. Andar marcando: no miro a los que roban, no soy botón para mirar.*” “*Fue así entonces... los conocí a la salida y ta’ me junté con ellos, eran cuatro. Fue en pocitos. Habían 4 de la misma edad. Todos quebrados por la rambla, por Pocitos, de Nike, equipitos Puma... Cuando íbamos por la Rambla nos hacíamos un maquinazo. Vos vas, le haces ¡pac! y le sacas la billetera. Los mejores son los pantalones de viejo de bolsillos grandes. Después empecé a perder pa’ Garibaldi... rapiña, hurto, copamiento. Y después ta’ me llevaron para medidas por intento de rapiña. Agarramos a un cheto que andaba con una cheta. Fuimos, le dijimos “a la gata no le hacemos nada, pero la billetera está gordita”. Le di tremenda piña. Lo tiramos, le dimos patadas en la barriga.*”

Al observar que la anécdota era importante para él, profundizamos. “*La mina empezó a gritar, a llorar. Le dijimos que se callara, pero ellas se ponen locas. Le dijimos ¡quedate quieta! Pero yo no quiero perder y hay que elegir. Porque yo tengo un fierro. Si vos estás robando sos vos, y vos y vos. La mina siguió llorando. Yo me acerqué, le agarré la mano. Pero no lloró. “Viste lo que te pasa por andar con estos pibes -le dijimos-: protestó y está arruinado.” Agarramos una botella y se la partimos por la cabeza.*” Esta historia no fue la que lo llevó al INAU esta última vez. “*Perdí por dos rapiñas.*”

Retomo algunos elementos referentes a la anécdota. “*Yo no siento bronca del que está bien vestido. Porque si yo quiero hago una llamada, a mi madre, mi*

*padrastra trabaja en el Casino Carrasco Hotel. Mi madre tiene un Hyundai... mi madre tiene piscina. Mi hermana tiene moto, todo... Porque yo elegí este camino. Yo no sé cuando cumpla 18 veo si voy para la grande. Yo empecé a robar porque soy gil: yo estaría sin esto, sin los tatuajes. Es así... si yo no hubiese agarrado el porro no estaría acá. Si yo no me hubiese drogado, no hubiese seguido robando. Yo estoy acá y me hago tatuajes. Me corto para sacarme la calentura. ¿Cómo es eso? Es así... un día estás bien enojado. Empezas a perder sangre y ya se te va la calentura.”*

Seguimos con el tema drogas entonces, que es uno de los asuntos que más remarca Fernando y sobre los que quiere hablar. *“No me ha hecho falta la droga, en este hogar ninguno se droga. No es que no podamos. Porque yo le pido a la visita que me lo traiga, que se lo ponga en la vagina... no es porque no podemos. Acá no nos trancan, podemos salir. Acá las piezas no tienen candado. Es todo un hogar que viene la gente que quiere cambiar, la gente que está acá quiere cambiar.”*

Interrumpo para preguntarle su postura respecto al Hogar y su compromiso con el programa. *“Y yo me quedo... Yo no pienso nada de salir. Yo no me fugo, me quiero quedar. Yo de todos los hogares que estuve me he fugado. O no me doy cuenta y tengo ganas de cambiar.”* ¿Qué es cambiar? *“Cambiar para mi es no fumar si me dan un porro, no robar, ni fumar cigarro, enganchar un laburo. ... No sé si quiero cambiar. El robo es un arte, es como el que roba un auto. El que roba auto va a querer robar el mejor auto. Vos pasas por al lado de un billetera y ella te grita, te llama. El dinero te llama, te gusta. Me gustaría ser otro. Todos los que andamos robando le tenemos bronca a los conchetos. Hay unos que van y le dicen a los padres quiero unos champions de 1000 y tu padre no puede, porque no tiene para el pan. Por eso yo robo: vení, sacate los champions. Vos los ves que andan con cada botija tan linda ...”*

Vuelvo al significado del robo: *“Para mi robar es lindo, está... bien de bien. Es como una persecución de una película. Tengo que correr, pero no en derecho. Vos la gente que te corre, algún gil que te corre y se quiere hacer el super-héroe y vos te lo esquivas. Después que vos ganaste está bien. Decis ¡Pah! ¡Qué bien que*

*me fue! gané en esta, tremenda correteada, hoy es mi día. Y después es como todo, tenés que tener una mujer.”*

Cambiamos de tema, frente a la nostalgia. Pero interviene, otra nada lejana en el tiempo, que también tiene que ver con la libertad. *“Ayer fuimos a Piriápolis. Sabes qué lindo que era, estaba bien de bien.... Yo llevo un año y dos meses, y lo que pido a gritos es que tenga una mujer, que me pueda visitar. He tenido novias de un día, un rato, una noche. A lo que ando en la calle no voy a andar con una mujer. Pero está bien tener una novia, que puedas salir con ella a la rambla, que puedas salir a un baile, invitarla.”*

Nos proyectamos en el futuro y le pregunto qué es lo que le gustaría hacer. *“¿Lo que más me gustaría? Me gusta el trabajo de la chacra, la quinta. Ya había hecho esto pero no con animales. Aunque a veces aburre porque tenés que trabajar todos los días, sábados y domingos también. Soy yo y tres más.”* Pero volvemos al pasado sin querer: *“Porque yo he trabajado más que acá. Cuando estaba en la quinta de los 12 a los 14. Trabajaba de seis de la mañana a dos o tres de la madrugada. Dormía de tres a seis de la mañana. Eran pocas cuerdas. Íbamos de Manga a Pocitos y dejábamos toda la verdura. Al mediodía tomaba un descanso, de una a dos. Luego seis y media me bañaba, quedaba pronto y nos íbamos al mercado a levantar flores, las dejábamos en la quinta. Volvíamos nueve y media de la noche, llegábamos a las doce de la noche a recoger todos los puestos. De medianoche a dos de la mañana armábamos las flores. ... Me gustaba, estaba bien de bien. No me echaron, me dijeron que si no dejaba de drogarme que no fuera más. Les dije que lo que pasa es que ayudo a mi abuelo y vengo mal dormido. Me dieron 15 días para ayudar a mi abuelo y no fui más.”*

Sobre el uso de la violencia que se insinuó, pregunto si ha hecho daño en alguna otra ocasión. *“He lastimado robando porque empiezan a gritar. He tenido todo tipo de armas. A los trece andaba con una 22. Andaba con plata y curtiendo bien. Si uno más grande se hacía el vivo... y tomá, el revolver. De grande acá me amenazó un grande. En el Ser yo llegaba, la primer vez vino con una punta y me dijo que me sacara los champions. Le dije ¿qué? ¿me amenazás con una punta? Dejé y nos damos con las manos. No pasó nada...”*



Con este tema pregunto por la convivencia en el propio Hogar. *“Acá hay códigos y me he peleado. Si tenes visita y te empiezan a mirar. Si te mira y le digo “vos, monstruo, mirás demasiado”, una piña y ta’... Si miran a mi hermana no sé qué le puedo hacer. Le puedo hacer muchas cosas, cazo un fierro en el gallinero...”* Sobre el punto un poco más adelante agrega... *“Yo no tengo visita, yo no bajo cuando hay visita. Para no tener problemas.” “Hay muchos que no tienen una mujer hace tiempo. Acá no tenés conyugal ni nada. Plan masturbación y ya está. Te empezas a comer la cabeza y tá. Allá... [Piriápolis], de lo único que se hablaba era de las mujeres. Éramos 20 negros todos llenos de cortes y tá... íbamos, y hablábamos con una, con otra, qué lindas caravanas, si dolió hacer el piercing. Pero siempre con el funcionario que tá... Estás ahí, ves a todas esas mujeres, la mayoría tomando sol, decís paah...”*

IncurSIONADOS en la imagen que, desde su punto de vista, se tiene de los jóvenes que están en los hogares. *“Nosotros somos, para la gente que no anda robando, somos como el infierno. Pero no saben que tenemos códigos. Yo estoy acá adentro y yo no sé qué pueden hacer con ella. Caen, si pisan acá, ya ni saben lo que se le puede hacer.”* ¿Cuáles son los códigos? *“Si cae uno por violar vamos a la pieza con todas puntas, le sacamos la ropa, en un piso mojado lo dejamos toda la noche desnudo con la ventana abierta. Lo violan también.”* Frente a mi sorpresa aclara: *“Esto de las violaciones es en todos los hogares.”* Una vez naturalizado, seguimos... *“Si sabes que uno violó quedas como loco y vas y chau, porque sabes que está en peligro tu familia, tu mujer. Los sentimientos se respetan, la visita. También el código de que caigo bien empilchado y soy un gil. Vienen, te sacan la ropa y esos quedan embagayados por rastrillos. Si el gil no tiene ninguna papeleta (alcahuete, rastrillo) no es justo. Si tiene papeleta, que se vaya del hogar y camine con la cabeza agachada.”*

¿Qué te haría dejar de robar? *“Yo lo que más quiero es a mi hermano.”* ¿Porqué seguirías robando? *“Porque ya sé robar, sé lo lindo que es y lo que es. Es lindo no sólo cuando tenés la plata en la mano, sino lo qué le tenés que decir. Si la gente no grita ni nada cuando roban no pasa nada.”* Sobre su proyección de futuro. *“Me gustaría vivir lo más que pueda: por lo menos hasta los cuarenta me*

*gustaría vivir.” Entramos en el tema de la muerte: “¿Qué se haya muerto?... mi abuela, muchos amigos murieron al robar. Murió mi compañero. Una vez que salió conmigo. Un copamiento. Entramos en la casa. Luego dos mujeres entraron. Uno de cada lado de la puerta. Cerró la puerta, prendió la luz y las agarramos. Me meto con ellas en el cuarto y mi compañero se quedó afuera. Le di la 9 y él tenía el 38. Pero eran dos locos. Vos les tenés que decir que si mueven un pelo las van a matar. Ya estábamos re duros de merca...”*

*Seguimos... “Estoy ahí, siento que abren la puerta, dos tiros. Les dije ¡quédense!. Cuando abrí la puerta, veo a un loco con un tiro en el brazo y mi compañero con dos tiros. El tipo en el cuarto... agarro el fiero del tipo, se lo pongo en la frente a la mina. Le volé la pata al tipo. Me agaché, traté de despertarlo. Agarré los fierros y me fui sin la plata y sin nada. Tenía quince. Por eso nunca nos agarraron... Ahora caí por rapiña.”*

*Sobre la droga otra vez. “Usaba droga para no pensar, pensar en otra cosa. Pero eso está continuamente comiéndome la cabeza. Ver un padre, una madre y que el padre esté jugando. Yo le dije a mi abuela, yo cuando tenga un hijo va a ser cuando tenga una casa, una compañera (linda o fea pero que me quiera), ahí tengo un hijo. Si me ve del cielo mi abuela debe estar muy disgustada. Si tengo un hijo va a ser cuando no robe más, no me drogue más. Que sea una mujer de esas que no tiene al hijo, se lo deja a la vecina y se vaya al baile.”*

*Sobre las relaciones con las mujeres y una familia ampliamos un poco más. “Tiene sus problemas llevarte bien con una mujer, la mujer no va hacer lo que el hombre quiera. Primero de tener un hijo tenés que conocer a la mujer bien y después de casarte tener un hijo. Pero es como un amigo, estás con él y nunca terminás de conocer a la gente. Mi madre no fue buena madre. Mi abuela fue mi abuela y fue madre.” Pero como si fuera un final pensado, agrega “No viene a verme nadie. Me gustó esto de la entrevista. ¿Vas a seguir viniendo?”*

### Felipe. Planejando.

Felipe tem 19 anos está no centro SORIANO há 5 meses. Ingressou no INAU faz 22 meses processado por homicídio e ficou primeiro no Acampamento S. durante 15 meses. Felipe está próximo a sair e voltar para sua casa no bairro de La Teja com seus pais e irmãos, que são sete, todos menores a ele.

### Entrevista:

Antes de comenzar cualquier pregunta, Felipe invierte la situación planteada y mientras arma un cigarro me interpela sin darme tiempo. “¿Vos fumas?” Me pregunta con naturalidad. “A veces fumo...” respondo. Me busca... “¿A veces sólo? ¿sólo cigarros?” Sonríe, el hielo se rompió evidentemente desde el inicio, rápidamente me puso del otro lado –el interpelado- y todavía con temas que no siempre uno elige. “¿Eh?” Formulo a modo de una respuesta que yo misma no aceptaría de él. Insiste... “¿Sólo cigarros?” Nuevamente, sonriendo, ocupo el papel que debo ocupar. “Sólo cigarros, sólo cigarros...” Acepta mi respuesta devolviéndome la sonrisa y empezamos de cero, con un inicio más tradicional.

*“Me llamo Felipe y tengo 19 años. En Soriano estoy como hace 5 meses y en el INAU en total como ... 22 meses.”* Me habla de el Campamento S. al pasar... *“Estuve 15 meses allá. No es tan duro...lo llevaba más tranquilo. Igual, nunca igual que acá... no... ¡acá es tranquilazo! Acá, yo que sé ... no haces nada en todo el día, tenés tele, tenés cable.”* Aparentemente, falta poco para terminar: *“Ya me están por largar.”* Felipe vive en la Teja con su padre, su madre y sus hermanos, siete hermanos. Ve a su familia todos los fines de semana, de ahí que insista en que vive en la Teja, aunque haga más de dos años que está en el INAU. *“Los extraño a todos. A mis hermanos chicos y a mis sobrinos extrañaba también. A mis chiquitos, que son fatalazos los extrañaba. Tienen 4, 5, 6, 7, 8 y 9. Todo cadenita. Son hijos de mis hermanas y hermanos. Dos de 4. Tengo un sobrino de 4 y un hermano de 4, un sobrino de 5, una sobrina de 6, una hermana de 7 y una sobrina de 8. Y ahora dentro de poco voy a tener un sobrino más.”*

Le pregunto por su perspectiva a la salida del Programa. *“Yo que sé, cuando salga se verá. Pienso... volver a mi casa... a mi me gusta el barrio.”* Sobre sus padres *“Me llevo bien de bien”*. Insisto y aparecen matices: *“Con mi viejo no me llevo muy bien pero ta (...) Porque no, porque a veces se porta mal... Hace cagadas, pero ta’, no quiero hablar de eso.”* Pido más información. *“Mi padre no trabaja, está desempleado hace un año. Mi madre es ama de casa. Yo me mantenía solo y... y la ayudaba a mi madre.”* Pregunto por esta situación. *“Desde los 13-14, cuando yo empecé a tener mas o menos claras las cosas. Aparte era muy chico, cuando empezas a entender como son las cosas... Lo que cuesta, yo que sé, un plato de comida, la ropa esto lo otro. ¿Lo que le cuesta a todo el mundo, no? los problemas que tiene todo el mundo, la comida, la ropa, el techo. Techo por suerte siempre tuve, y comida nunca me faltó.”*

Me intereso por los amigos. *“Tengo si... los veo seguido. Son amigos que tengo de chico, del barrio.”* Sigue el silencio y pregunto por la vida antes de entrar al INAU. *“Andaba... robé cosas. Andaba en cualquiera... Andaba en cualquiera, yo estaba pa’ mujer y ta’ (...). Tenia novia, tenia, tenia novia pero (...) ahora son solo descartes, novias no... Digo que andaba en cualquiera porque tomaba. No solo merca y fumaba porro, pero solo eso. Muchas drogas no... droga en general. Pero no me hace falta... no era un adicto de esos que andan, viste, como locos.”*

Pregunto si trabaja antes de entrar al programa. *“Estuve trabajando un tiempo con mi padre... hacía changas, cuando tenia 14 por ahí. Era en la construcción (...) agarraba ahí en el barrio, ¿viste? (...)”* Pregunto por estudios. *“Sí estudiaba, hice liceo, UTU.”* Quiero saber si el lo ocurrido interrumpió los estudios. *“No porque era en vacaciones. En enero perdí yo. Iba de vez en cuando a clases antes. De liceo hice hasta segundo. Salí de la escuela a los 11 años, entré al liceo a los 11 años, hice primero, después hice segundo y segundo y segundo, iba siempre a segundo. Me corrían, yo que sé, me corrieron de un par de liceos.”* ¿No te gustaba el liceo? *“Sí, no me va a gustar. Hay mujeres, hay de todo. Toda la gente esta. Ahora supongo que voy a empezar el liceo, el año que viene.”* Sobre la UTU... *“La hice primer año en mecánica, y después hice segundo y ta, y después*

*no hice más... Yo que sé, yo no me complico tampoco... no estudio, sólo lo que me queda en la cabeza. No es necesario estudiar... porque si vos hiciste las cosas te quedan en la cabeza, ¿o no?. Yo repetí porque no hacía nada... tengo capacidad de aprendizaje yo.”* Vuelvo al trabajo. *“En el trabajo laburo si. Si me pongo las pilas laburo. Pasa que no hay trabajo.”* Reinstalamos la conversación en referencia a las expectativas a la salida y lo que quiere hacer. *“Yo que se, disfrutar, pasarla bien... Haría de todo, yo que sé, iría pal´ baile, agitaría, me gustaría trabajar. Un trabajo... que me pagaran bien, bien, bien, como 10 o 15 palos, pero con 5 palos ya estoy. Me gustaría... en la construcción (...).”*

Me intereso por su causa. *“Entré por homicidio... pero no quiero hablar de eso. No me gusta... no me gusta recordar.”* Insisto de todas las formas posibles... *“No, no me pasa nada, pero no, no, no quiero hablar.”* Insisto... *“No lo conocía. Estaba robando yo... no, fue un accidente, pero ta´, pasó y ya está.”* Dejo pasar un tiempo y continúo, quiero saber si piensa que podría volver a ocurrir. *“Yo pienso que no, pero yo que sé. Cuando uno está en ese momento a veces uno no lo piensa pero ta´... No tenía un arma. No... me defendí.”*

Para salir, vuelvo al inicio de sus actividades vinculadas al robo. *“Y... desde los 14 que ando en esa. La primera vez fue solo.... porque sí, porque precisaba plata porque me quería comprar un pantaloncito, unos championes y quería, y quería comer algo rico. Yo que sé, un asadito a las brasas, una cervecita.”* ¿Y conseguiste lo que querías? *“No lo voy a conseguir...”* Me intrigan las armas. *“Sí, tenía una. Mía... La compré. Ya estaba yo con fierro, hacia tiempo que andaba con fierro. Yo tenía de chico... me gustan los fierros.”* ¿Miedo a lastimarse? *“Yo no me voy a lastimar, no voy a ser un tarado para lastimarme.”* Sobre los demás: *“Yo no lastimo a nadie... a nadie que no se lo merezca. No se merece nadie pero si vos tenés un problema en la calle, te pegan unos tiros o algo tenés que ir y yo que sé. Me gustaban los fierros... tampoco a andar contando que tengo fierro, lo tengo bien guardadito... Lo que yo tenía era un par y los cambiaba por otros que los conseguía en la vuelta. de bobera ahí, andaba con plata y (...)yo no era un traficante de fierros, pero me compre un fierro, después lo cambie por otro, después me compre otro, depuse ya tenia un par.”* Me intriga saber si la familia sabía... *“Sí... no me dijeron nada ´sacá eso´ me decian que no o deje al alcance*

*de los gurises. No tengo mas, ahora no tengo, los tenia porque me gustaba. ... Salía a robar y sacaba los fierros.”*

Seguimos en el círculo, pero nos concentramos en el modo en que se realizaban los robos. *“Yo iba con unos compañeros... compañeros.... eran de otro lugar.”* Aquí Felipe desconfía fuertemente *“Vos me preguntás pa’ sacarme todo...”* Le explico que no y que quiero comprender porqué quiso robar a los 14 años. *“Porque capaz que yo que sé, quería lo mío.”* Después de un silencio recuerdo la figura de su madre y le pregunto cómo reaccionó. *“Nada... se ponía como loca. Yo nunca la vi sufrir, nunca me mostró, sé que sufrió pero nunca me mostró sentimientos pero yo sabía igual que sufría. Pero ta, ahora estamos todos contentos... ya pasó todo, ahora estamos todos contentos (...) re contenta, salgo todos los fines de semana.”*

No estoy conforme y no dejo que se instale el final feliz. Le pregunto si se asustó frente a la muerte. Silencio que niega el miedo. ¿Ocurriría otra vez? *“No sé, porque si a mi me quieren agredir, yo no me voy a dejar agredir. Robar... no es agredir físicamente (...) o capaz que si te van a robar de repente. Yo te voy robar a vos, vos te vas a defender capaz. O capaz que me das toda la plata, pero si vos te defendés y me querés pegar, yo me voy a quedar de cara contigo.”* Como las explicaciones de Felipe no irán más allá, instalo el tema del dinero, quiero saber si considera que hay otras formas de tenerlo que no sean robar. *“Trabajar – sentencia- pero antes tenés que tener un laburo, ¿entendés?”* Entiendo la crítica y pregunto por los montos... *“Mucha, mucha plata no (...) 5.000, 10.000.”* Todo se hacía lejos del barrio. *“No le vas a robar a alguien que conoces, no... que te conoce, sabe donde vivís, y todo.”*

Sobre sus gustos y la diversión, me comenta que le gusta la cumbia e ir a bailar, además del fútbol. Comenta que le gusta ir a bailar a “Corazón Latino” en Paso de la Arena, a veces también el Inter pero... *“No me llama mucho el baile, prefiero quedarme en el cante o en mi casa... escuchando música, fumándome unos porros...”* Me intriga saber si usaría drogas para robar. *“Yo que sé, cada uno sabe lo que hace... yo prefiero ir de cara, careta...”* Cortamos las preguntas duras y volvemos al Hogar, suponiendo que no es tan duro. Felipe dice que se lleva bien

con todos, los compañeros... los funcionarios. *“Me llevo bien si, alguno siempre te la complica pero ta’. Que no te dejan dormir hasta tarde, si te levantas tarde no te dejan desayunar, que no sé qué, que no sé cuanto, que no se puede tomar mate arriba después de tal hora, te apagan la tele arriba porque ya es tarde, todo eso que te revienta, pero ta’, son las reglas de la casa como dicen ellos.”* Sobre cambios *“Usar más la tele... el teléfono.”* Felipe habla con su familia aunque *“No me gusta hablar por teléfono a mi, me gusta hablar en personal.”*

Y hablando de comunicación recuerdo que en sus afectos no ha mencionado ninguna novia. *“No tengo. Tuve sí... la última que tuve fue, bah, tuve, pero después me arregle con la hermana y después ta’ ocho meses después me arreglé con la hermana y ta’... yo qué sé... se volaron, y yo me arreglé con la hermana de ella, y la hermana después se puso a joder que, que yo estaba enamorado de la hermana de ella y que no se qué, no se cuanto y ta’, dejá.”*

La conversación queda sin rumbo y volvemos a un punto vacío. Vuelvo a la perspectiva y proyección de futuro. *“Me gustaría vivir hasta los 80. Me gustaría jugar al fútbol, y ta’, y disfrutar los pocos, los pocos años que me quedan.”* Aparece el tema de la pareja y de los hijos. *“Si queda embarazada mi novia hay que hacerse responsable, siempre hay que tratar de (...) por lo menos hasta que lo quiera, o no?, que estes bien parado, (...) un trabajo y te puedas mantener.”* ¿Te gustaría tener hijos? *“Ahora no, pero en un futuro si, que esté con, con, mi techo y tenga mi comida, si.”*

Volvemos al barrio y a la vida antes del programa. *“Conozco sí mucha gente que hace lo mismo que yo hacía.”* Pido una valoración. *“Yo que sé... normal no es, porque una persona normal no hace eso...”* Pido una comparación. *“Es más difícil trabajar. ¿Por qué? Porque es cansador, no disfrutas mucho, porque vos pensa nomás: te tenés que levantar de madrugada pa’ tomarte el ómnibus. Si entras a las 7 te tenés que levantar a las 5 de la mañana para poder tomarte unos mates, comer algo, arrancar. Después llegas de nohecita, si tenés ganas de hacer algo, comes y te acostas. Siempre igual.”* Pregunto si considera grave robar: *“Hay cosas mas graves sí... una violación... eso es imperdonable, eso es gravísimo... Eso nunca jamás, nunca jamás... no conozco a nadie, y si lo*

*conociera lo pico porque se lo merece. Un violador de lo que sea, es violeta, y si es de niños chicos, peor. Primero lo judeo bastante. (...) Nunca vi a nadie violando a alguien, pero si alguien me dice 'fulano violó a, a mengano' le digo 'yo que sé', yo no puedo hacerle caso a alguien que me viene a decir 'fulano esto', capaz que vas y nada que ver. Las cosas hay que verlas para creerlas, nunca te podes llevar por lo que dijeron los demás, porque después podes tener problemas. Es que hay mucho conventillero, hay mucho lengua floja, de esos que hablan y hablan y después sabes que...son unos cobardes bárbaros."*

Sobre esto establece una reflexión personal. La necesidad de explicar los problemas y echamos mano a las interpretaciones y justificaciones. *"También es todo por la pobreza que hay... la falta de trabajo, hay gente que tiene, yo no tengo ninguna responsabilidad... Tal vez de mis hermanos... pero, responsabilidades te digo de mantener una familia."* Argumento: vos tenés una familia. *"Sí tengo, pero yo no tengo responsabilidad de mantener una familia, gurises chicos, una mujer capaz, yo no voy a mantener nunca una mujer, pero ta', a no ser la madre de mis hijos y mi madre, eso ni que hablarlo, eso no se dice, pero ta'".*

Seguimos y le pregunto por la persona más importante para él. *"Para mí mi madre... el padre es importante si, pero... Yo pienso que el día que tenga hijos me los tengo que ganar... portándome mal con ellos no los voy a ver."* Le pregunto por su padre. *"Y... mi padre se portaba mal conmigo. Me pegaba... cuando era chico. Me pegaba porque hacia algo malo pero no consiguió nada, porque yo hacia algo mal en vez de hablarme me pegaba y yo me quedaba más rencoroso. También fue preso, se alcoholizaba y bueno. Pero fresco era un pan de Dios. Pero se toma unos vinos, a veces se iba a tomar uno por ahí y venia medio rojo (...) con tu madre que no se entere, me decía, y ahí iba yo y lo picaba a palo, y después que era todo mentira (...) por que tenés que buscar lío, sos un cobarde y todo (...) Cuando esta fresco, cuando esta fresco, yo que sé, es compañero, pero es tomarse unos vinos y cambia totalmente, ya es, ya es alcohólico ya."*

Le pregunto por él. *"Yo tomo, pero yo no soy así, a mi me gusta (...) yo te tomo, yo que sé, un litro de vino Uvita ese y lo saboreo, un Uvita tinto, me gusta saborearlo no me gusta empinármelo, un vasito bien frío lo tengo un buen rato."*



De nuevo indago en sus amistades, si le gusta conversar. *“No, no converso mucho, si me engancha a conversar, converso si ... a veces, yo a mi con lo que me paso esto ya pa’ mi los únicos amigos son los familiares que sé que (...) mis familiares de hermanos y mi madre... y mi padre ta, yo que sé, pero mi madre y mis hermanos, nunca, mis sobrinos tampoco. Yo, yo aprendí eso, esa es mi forma de ver las cosas, cada uno tiene su... ¡no! ¿lo de la amistad decís vos? Lo de la amistad lo aprendí después que me paso esto, porque yo lo tenia como amistades a eso. ¡Ojo! Tengo otras amistades también que las conozco de chico y por ahora nunca, nunca me fallaron, pero igual, con eso pagan todos.”*

No comprendo el significado... *“Pagar es que yo no confío en una amistad... porque amigo, amigo es ese que te da pa’ adelante y todo, amigos son tus hermanos, tu madre, tu padre es amigo también. Cada uno con su vínculo familiar, porque alguno puede estar todo el día con el hermano (...)”* Pregunto por los compañeros del Hogar y las causales. *“Acá hay de todo, yo que sé, todo tipo de causas. Hay gente por hurto, por rapiña, por homicidio, por lesiones. Pa’ mi son todas personas, yo no soy ni más ni menos que uno, soy, tengo los mismos derechos, soy una persona igual que ellos.”* Plantea que los seguiría viendo. *“Porque yo sigo amistades, todo. Yo hago amistad con los pibes, si nos vemos en la calle y todo.”*

En relación a las infracciones *“No hablamos de lo que hicimos... porque no, que le interesa a uno lo que hizo el otro, si uno no es ningún tarado, uno tiene por qué andar contando nada de lo que hizo... yo, a mi no me interesa... yo no voy a andar valorando a una persona por lo que hizo o por lo que no hizo, yo la valoro por lo que me demuestra hablando y todo, por la forma de pensar ahí ya haces amistad, por la forma de pensar (...) hay alguno que los respetan más, yo no, yo pa’ mi.”* Me interesa esta distinción y profundizo. *“¿Eh? Yo que sé, robar un ABITAB (...) para mi, yo lo, yo o valoro por la forma de pensar, por la persona, pero no por eso.”*

Quedamos en punto muerto e introduzco la política de cara a las elecciones. *“Yo quiero que gane el frente. Allá abajo son todos del Frente, son todos del Frente, lo que no me gusta del Frente son los colores nomás porque yo soy del*

*carbonero.*” De la política al fútbol... “*Sí, voy seguido al Estadio, la otra vez fui al Clásico... voy a la Amsterdam, si es visitante Peñarol (...) la Colombes.*” El fin aparece cuando intento saber algo más respecto de su infracción, de la valoración de los hechos. No responde... Le pregunto si piensa que me incomodaría o me asustaría. Me mira “*¿Por qué te vas a asustar?*” Insisto en que era una pregunta... “*No.*”

Contrastando la entrevista con la educadora del centro, sí, me asusté. La novia mencionada, la segunda, era mayor que él, involucrándose ambos en un robo que terminó con un homicidio efectuado, realmente, sin armas.

### **Vidas violentas, violência nas vidas.**

Entrar na história é mergulhar na psicologia dos jovens. Não obstante, a estruturação de um roteiro de apresentação das entrevistas estabelece uma saída, uma passagem da visão do indivíduo para uma visão de conjunto, relacional. A semelhança não é de personalidades, de inclinações, de afetos, é de significações e práticas sociais, é relativa à interpretação do laço entre um jovem e o grupo de pessoas com que entra em relação.

Inicialmente, começamos a reagrupar as histórias que começam em casa, nos lares. Muitas vezes são casas em que mulheres e crianças sofrem violências, tal como aparece em informes nacionais e internacionais (MIN. 2005, Nações Unidas, 2006). As histórias mostram os sofrimentos causados por discordâncias entre crianças, entre irmãos e entre as mães, pais e integrantes da família. São histórias em que o conflito familiar, a presença ou a ausência de mães e pais, os novos companheiros configuram um mundo que estes jovens resolvem de modos diversos. Normalmente, com violência física para outro, sejam eles familiares, conhecidos ou estranhos.

São histórias em que também aparecem laços com o bairro, os amigos, o centro educativo e os elementos que estruturam o tempo livre, a vida cultural e o lazer. Elas são marcadas pelo prazer, o afeto, o conflito, a diversão, o uso de drogas, a música, a dança, o apoio dos amigos e a violência física. O amor e as relações

entre pares são chaves importantes na construção destas histórias, muitas vezes conflitivas, marcadas por maternidades e paternidades precoces e por relações incipientes - e muitas vezes violentas - numa vida sexual que começa.

A rua, o bairro, são muitas vezes a fuga frente ao mal-estar da casa, pauta que observamos em vários relatos. Mas embora os jovens acham na rua a saída do conflito na casa, a liberdade frente à intranqüilidade, sentindo-se lá melhor que nas casas, também é verdade que este mundo não está ausente de conflitos e regras próprias que depressa internalizarão. Muitos atos de violência e crimes que podem ser lidos como tragédias acontecidas na intenção de se liberar da violência doméstica ou na procura de se tornar adultos sem mais recursos para disposição que aqueles que oferece a rua.

A seguir, todos estes elementos se apresentam nos relatos que foram reagrupados debaixo do segundo eixo, o delito amateur: há família, há educação, há grupo de pares e vida no bairro. Mas aqui já é significativa a vivência de uma violência associada a diversas formas de crime contra a propriedade que envolve o uso de violência física. Diversos níveis de apropriação da trajetória e de consciência da prática e da atividade ficam presentes neles. Em alguns casos parecem acidentes, em outros se fala de opções de vida. Elas são opções cujos códigos se usam, se memorizam e são transferidos pelo grupo de pares e até mesmo às vezes na própria família. São os códigos da violência, a delinqüência e também o código penal e da polícia. As armas estão presentes de um modo comum, são adquiridas por via de conhecidos ou estão na casa. A violência física aparece em seus gradientes mais diversos: da mera ameaça, até a vivência de situações limites e desumanas. Esferas todas que se negam, produzem e reproduzem na vida dos jovens ao interior dos programas de reabilitação.

Em terceiro lugar, separamos a violência doméstica da prostituição. Embora ambas referem conceitualmente ao problema das relações de gênero, no caso da violência doméstica falamos de uma violência de gênero que se estende para ter como primeira vítima às mulheres quando acontecem entre adultos. Depois, por parte de adultos maiores sejam homens ou mulheres, ela se reproduz nos jovens e crianças. A prostituição também insinua violência nas relações de gênero, mas

com outro significado, desde que se produz uma troca sexual remunerada com dinheiro ou bens materiais. A juventude, espaço de inexperiência e aprendizagem, faz com que em alguns casos a atividade seja percebida como um trabalho e seja assumida como tal. Em outros casos, a ilusão do amor confunde estas vivências com relações entre pares. Na maioria das histórias masculinas a prostituição inspira medo: é disso do que os homens querem proteger as mulheres das suas famílias quando eles souberem que não podem oferecer proteção econômica. Também é o medo de descobrir nas companheiras e namoradas a estas mulheres, discriminadas profundamente pelo imaginário social e coletivo.

Finalmente, unificamos as histórias nas que o extremo da violência física é materializado na morte de outro ser humano. Embora o homicídio aparece nos relatos prévios, optamos para reagrupar as histórias nas quais o mesmo é produto de uma ação planejada cujo objetivo era a obtenção de um ganho. Em geral, não é planejado matar outra pessoa. Mas na maioria dos casos existe uma consciência prévia de que é necessário, em certas circunstâncias, usar a violência até o fim. Esta aptidão psicológica para a morte (Zaluar, 2004) está presente, a propósito, num grupo importante das histórias prévias, mesmo não havendo nenhum homicídio.

---

## **PARTE III**

# **CONFLITO ESCOLAR, EXCLUSÃO SOCIAL Y CONSTRUÇÃO DE TRAJETÓRIAS DELITIVAS**

---

## X. CONFLITO ESCOLAR E EXCLUSÃO SOCIAL

As violências que acontecem nos atuais sistemas educativos obrigam a pensar a respeito dos processos que conformam a cultura e a prática escolar. Na realidade, ao aproximar-se à experiência escolar dos jovens, observa-se a existência de fenômenos de estigmatização, de banalização da violência nas relações interpessoais, de falta de sentido atribuída à educação e aos adultos responsáveis pela instituição distanciar. Embora um primeiro impulso tenda sempre a explicar estes processos como produto dos "déficits social" dos jovens, uma mudança de ótica mostra que os mesmos, em grande medida, também emergem em conexão íntima com as práticas e a rotina escolar.

O objetivo de nosso trabalho é o de mostrar como estes mecanismos de constituição da prática educativa e concomitantemente de estruturação das identidades juvenis, emergem como efeitos não esperados da ação educativa, especificamente quando ela insiste em operar como fonte de acumulação de títulos para a entrada ao mundo do trabalho e de transmissão de conhecimentos de tipo ainda enciclopedista. A relação que estas posturas têm com a emergência de violências nos espaços escolares delata as dificuldades que enfrenta o sistema educativo para agir como guia ativo e crítico na construção de trajetórias da vida dos jovens.

Que efeitos têm as violências no espaço escolar e na ação educativa? Como incide a experiência escolar na conformação da identidade do jovem? Que papel pode desempenhar a escola? Para responder a estas perguntas, retomaremos os dados empíricos da pesquisa de mestrado levada a cabo com jovens que freqüentam escolas Secundárias públicas de Montevideú e cujos alunos são Básicamente de origem popular (Viscardi, 1999). Baseados nesta informação tentaremos descrever como se insere a violência nas relações escolares que os jovens entretêm entre eles e com os adultos. Concomitantemente, tentaremos estabelecer a conexão de sentido existente entre a experiência juvenil e a vivencia escolar. Finalmente, analisaremos que laços têm estes processos com os processos globais do nosso atual sistema educativo no Uruguai.

Nesta pesquisa, foi realizado um trabalho de tipo qualitativo, abordando as práticas e representações da violência em estudantes de duas escolas Secundárias Públicas. Os mesmos estavam estudando no Ciclo Básico Obrigatório de Educação Secundária, nível cursado até os 14 anos de idade no Uruguai. O trabalho de campo baseara-se em observação no primeiro lugar, em um total de seis grupos (três em cada escola secundária) e de um modo prévio a seleção dos jovens para a entrevista, permanecendo ao interior da classe durante o dia escolar (turno matutino em ambas as escolas secundárias). Por outro lado, foram feitas nove entrevistas a estudantes, três individuais e seis grupais, completando um total de 24 entrevistados (10 e 14 estudantes respectivamente para cada uma das escolas secundárias). As entrevistas foram de tipo semi-estruturado. Na marco da pesquisa mencionada (Viscardi, 1999), entrevistaram-se também um total de 11 professores, seis funcionários e duas diretoras. Houve unanimidade em determinar que o fenômeno da violência fosse um real fenômeno, considerado como um dos problemas básicos dos centros educativos.

### **10.1 O significado da violência.**

Para poder falar de experiência escolar e violência na perspectiva dos jovens, é necessário determinar o que significa violência escolar para eles. Ao tentar abordar este ponto, achamos que, ao contrário da perspectiva dos adultos, os jovens não percebem necessariamente que tal problema existe e não há nenhum consenso em reconhecer que o fenômeno afeta a realidade do centro educativo. Do grupo dos estudantes entrevistados, considera uma parte que o fenômeno existe, outros não puderam se pronunciar claramente e outros o negaram.

Também, é notório que não existe relação entre a percepção de violências na escola secundária e a participação nesses atos. Alguns estudantes de reconhecida "fama" por terem participado de casos de violência dizem que não existe violência enquanto outros pensam que sim. Jovens que protagonizaram episódios significativos visualizam a existência de violência no centro e outros não. Mas em todos os casos existe uma regra comum: a violência representa, literalmente, a

violência física entre colegas. Só em alguns casos a agressão para os professores ou contra o patrimônio é mencionada.

*Violencia contra los profesores puede haber. Alguien puede odiar a algún profesor. No sé... desacatarse a veces contra las cosas del liceo, las puertas, los bancos. Sí, el otro día cuando me mancharon el vaquero, para no pegarle a él le tuve que pegar al banco. Con los amigos te contenés más.*

A violência é agressão física basicamente entre os estudantes da instituição, aparecendo as agressões contra os professores e a depredação de materiais como coisas secundárias. Fazendo nossa a distinção do Charlot (Charlot, Emin, 1997), observamos que para os estudantes as incivildades (respeito as normas escolares e de convivência) não são percebidas como violências, sendo restringido o conceito ao de violência física ou agressão verbal.

Seguindo o Charlot (1997), embora não é possível dizer o que realmente é a violência, sim podem ser mencionados dois grandes pólos entre os que oscila. Um que afeta à opinião pública, em que a violência é morte, feridas com ou sem armas, roubos, vandalismo, violações ou perseguição sexual. No outro, a violência é um grupo de incivildades, quer dizer, de agressões diárias ao direito de cada de ver sua pessoa respeitada: interpelações, humilhações, e isto tanto por parte dos estudantes para o pessoal educativo sobre à inversa.

Existe algum referente que possa explicar, por parte dos jovens, as diferentes percepções? Aparentemente sim, e a chave estaria no sentimento de integração que sentem os estudantes no grupo e com seus pares. Na entrevista, pedimos aos estudantes que nos descreveram como a era classe, que características tinha e se eles sentissem prazer nela. Ao analisar as respostas foi observado que, naqueles estudantes que verificaram a existência de violências na escola secundária, a descrição dos colegas foi levada a cabo em condições contraditórias: o grupo parece dividido, com separações e sem manifestar em todo caso que os colegas os agradam.



*En la clase yo me siento bien cerca de la puerta, cosa de que toca el timbre y rajo. Hay otros grupos que se forman, pero como yo no me junto con ellos no sé por qué se juntan. Con los que nos juntamos sabemos porqué nos juntamos... nosotros somos compinches afuera y adentro y si alguien hace algo, entre nosotros lo cubrimos a muerte. Ellos no, te buchonean, y esas cosas no nos gustan.*

O grupo das respostas indica que violência e capacidade de construir laços pessoais com os pares estão em oposição. O comportamento de grupo que reforça com os colegas a lógica do afastamento, da desconfiança e das oposições, visão que se opõe à daqueles que não percebem o centro escolar como um espaço violento e nos que existe uma maior capacidade de concordar com o outro, sem estabelecer bandos ou territórios intransitáveis.

Isto pode ser representado como um primeiro exercício de segregação social e territorial, tal como o sugere a lógica dos estudantes que se identificavam, numa das escolas secundárias, como "a barra do fundo": *nosotros somos compinches afuera y adentro y si alguien hace algo, entre nosotros lo cubrimos a muerte*. Para estes jovens, existe um território marcado e uma solidariedade definidas pelo antagonismo e a defesa do outro, unido a uma lógica de defesa e proteção da instituição. Muito disto sugere, desde cedo, a reprodução no interior do espaço escolar do que Zaluar denomina como sociabilidade violenta:

*...esse antagonismo violento que desconhece as regras da sociabilidade, do respeito mútuo, da aceitação do outro e que classifica qualquer mínima diferença de local de moradia, turma, galera, de algumas das festejadas tribos urbanas que redefiniram identidades sociais em termos territoriais, como sinal de inimigo mortal, do "alemão" que pode ou deve ser morto.*  
(Zaluar, 1996, p.57)

Se a integração ao grupo e a identificação com a classe apresentam diferenças que se unem à percepção de violências, procuramos saber que incidência podem ter as representações que da escola secundária e dos estudos têm os jovens. Surpreendentemente, estas imagens são compartilhadas por todos os estudantes e

não há diferenças explicativas. No que faz à representação que tem da escola secundária, os jovens a percebem de um ponto de vista instrumental: é necessário fazer à escola secundária para... *ter um trabalho*.

A escola secundária é sentida como uma passagem obrigatória para entrar ao mercado de emprego, sem uma visualização clara das características daquele emprego. Do ponto de vista dos estudos, não é esboçado em qualquer momento o projeto de continuar muito além do Básico Ciclo obrigatório no sistema. É de notar que dois estudantes só fizeram referência à idéia que a escola secundária "aporta uma cultura." Em troca, aquele emprego não parece determinado pelo rendimento escolar: com passar de ano basta.

Então, a escola secundária não oferece por ele mesma muitos atrativos. Os estudantes dizem que a maioria freqüenta a escola secundária "pelo bem deles" fora da possibilidade de poder estabelecer laços de amizade com outros jovens, mas "forçados pelos pais" . Vir à escola secundária é... *penoso, rotina. Se levantar diariamente, vir a uma hora, partir à mesma hora, não tem nada de diferente. . Um castigo. Porque eu tenho que me levantar cedo, vir tolerar. Tolerar os professores...*

Os estudantes nos mostram um panorama geral marcado pelo tédio para o qual sobram expressões de desagrado, sofrendo ele por causa de uma promessa futura baseada na importância da educação pela integração para o mundo do trabalho (Auyero, 1993). Como Dubet e Martucelli (1996) esboçam, se o único laço com a escola secundária reside na "consciência salarial", a perda de efetividade da estratégia do estudo como estratégia de integração para o mundo do trabalho - suas promessas não cumpridas -, explicam em parte o desânimo destes jovens.

Face a esta vivencia que traduz uma prática tediosa para a maioria dos estudantes, o laço com o professor fica na sua capacidade para motivar os jovens, nas suas habilidades pessoais, mas em momento algum é segurado pelo fato de assistir à instituição. Os jovens expressam abertamente que eles aborrecem os professores dos que não gostam e que torcem nessas classes. Esta desordem não é percebida

por eles como uma grande transgressão mas como algo habitual e em momento nenhum o "peso simbólico" da instituição parece agir como um controle.

Dada a heterogeneidade do corpo educativo, isto explica que o mesmo grupo de estudantes possa parecer "um inferno" frente a um professor ou um grupo dócil de estudantes disciplinados frente a outros. Porém, em nada parece assimilado a idéia que ao interior da instituição um comportamento uniforme deveria existir perante o conjunto dos professores, traduzindo a situação a fraqueza da instituição em seu grupo para inculcar normas de comportamento homogêneas no aluno. A observação é posta de manifesto nas respostas dadas pelos estudantes ao lhes perguntar o que fizeram com esses professores dos que, como eles expressam, não gostam": *No hago nada. No trabajo, no copio, pido para salir, lo que se haga lo hago. Alguien empieza tirando papeles, yo la termino. Cuando una materia no me gusta, no me gusta.*

Neste contexto, esboçamos que a imagem e os sentimentos que os jovens expressam relativos à educação conformam-se em tanto que mar de fundo e clima de um ambiente deteriorado. Efetivamente, podemos postular que o conjunto das incivildades acontecidas comprometem as possibilidades de que a ação educativa seja implementada na atmosfera apropriada, e que este fenômeno está em relação com o significado da escola secundária que os estudantes têm. Isto constitui o clima geral no qual a emergência de ações violentas vai se construindo. Não podemos dizer que a origem dos comportamentos mais violentos está nas dificuldades que enfrentam os centros para alcançar um clima escolar no qual as regras de interação estudante/professor permitam a comunicação e o respeito mútuo, mas sim que as características da relação com os estudos e os sentimentos que os jovens têm com a escola secundária como uma atividade carente de sentido comprometem as possibilidades de alcançar um clima escolar positivo.

Além disto, acumulam-se dois tipos de dificuldades. A primeira, é que as diferenças no relacionamento com o professor são muito discrepantes, o que mostra as dificuldades do sistema educativo para inculcar normas de comportamento e interação no interior das escolas. Isso torna difícil o estabelecimento de regras e limites e acentua a presença de violências e

incivildades ao interior do centro escolar porque a ausência de uma regularidade normativa assegurada na relação com o professor incapacita para determinar que limites não possam ser ultrapassados. A segunda, que neste clima escolar os conflitos e as violências podem emergir como forma de apropriação expressiva da escola secundária, especialmente por parte daqueles que mais dificuldades têm para sentir se socialmente integrados à vida escolar.

## 10.2 Apropriação do espaço escolar e socialização violenta.

Por outro lado, tanto a partir da observação participante como a partir das entrevistas, a existência de um processo é verificada apontado em variedade de trabalhos: o da socialização violenta entre jovens, processo compartilhado sem diferenças de gênero. O uso da violência se aparece como ritualizado e tenta estabelecer hierarquias ao interior dos jovens. *Desde primero que pasás y te miran así...* A relação com a violência, o uso dela ou as estratégias se preservar dela constituem um dos problemas que o estudante deveria enfrentar, especialmente no momento do seu ingresso.

A percepção sobre a existência de fenômenos de violência passa pela capacidade para dominar esta violência. Aprender a coabitar ao interior da escola secundária depende de uma aprendizagem de como enfrentar esta violência especialmente exercitada por certos grupos de estudantes, o que fala mais de uma resistência que de uma convivência. O medo para o maior que não é infundado, faz à necessidade de estabelecer "estratégias de sobrevivência" e delata um clima de medo preocupante. Neste panorama, o uso da violência é freqüente e isto tanto para homens como para mulheres:

*El año pasado tuve un problema que la gurisa pasaba y me miraba de arriba abajo, con mala cara, la Pía, Natalia Pía. Entonces yo una vez fui y le dije que no me mirara de mala gana porque le iba a dar un palazo. Y ella fue y le dijo a la madre, y como una amiga mía ya le había pegado a ella, ya le había dado la cabeza contra la pared, me mandó en cana a mí. Fue*

*todo un lío en el liceo que al final terminé yo involucrada aunque no tenía nada que ver...*

Esta socialização violenta insinua estratégias de defesa, seja pela interiorização de uma atitude de violência para os pares, seja por um distanciamento e retiro ao interior do prédio escolar. Nos seus rituais, a violência absorve desde o jogo diário violento, o jogo dos olhares e das provocações, até a explosão de conflitos sérios nos que interferem de um modo confuso tanto os problemas da escola como os da vizinhança, podendo terminar com incursões para a delegacia de polícia.

É o uso periódico da violência como algo cotidiano entre jovens que esta, em grande parte, na fonte do que os adultos percebem como violência ao interior da escola secundária. Porém, tanto do que surge das entrevistas com jovens como com responsáveis da instituição, não é observado que a instituição implemente medidas a este respeito. Na realidade, o recurso para os funcionários e professores só foi mencionado em um caso, sem percepção que os mesmos tiveram respostas contundentes que pudessem proteger os estudantes dos casos acontecidos.

Entendemos que esta atitude pode constituir uma conseqüência da concepção filosófica que sustenta a educação uruguaia. Igual á França, a escola é concebida como um lugar pedagógico e as violências não são um problema para tratar, o que difere da filosofia inglesa, por exemplo, em que a escola é um lugar de educação de comunidade em que as violências são objeto de uma educação moral (Pain, Barrier, 1997). Deste modo, tanto frente à lógica da socialização violenta entre jovens, como frente a outros problemas, os responsáveis da educação continuam na compreensão que este é um problema que não é da sua competência resolver.

Esta atitude termina se constituído em uma dificuldade na própria tarefa pedagógica. Ao banir o problema e não integra-lo à tarefa educativa, este fenômeno termina transformando-se num problema crescente que atenta contra a própria tarefa "educativa", no sentido estrito de transmissão de conhecimento. Deste modo, a separação formal que faz das violências e incivildades assuntos externos para os fim da relação educativa atenta contra os próprios objetivos da educação.

### 10.3 Da resistência escolar para a conformação do estigma.

A vida escolar parece estar dividida por aqueles que aceitam as normas de trabalho e tentam fortalecer um clima de coexistência ou, pelo menos, de ordem, e aqueles que se esforçam em tornar impossível a atividade educativa e a vida ao interior do prédio escolar. O processo de diferenciação que acontece tanto na situação de sala de aula como no conjunto da escola secundária apresenta formas diversas e níveis de gravidade.

Um personagem presente na maioria das turmas preocupa-se especialmente em incomodar a todos que buscam colaborar com a tarefa educativa com atos pequenos e atividades permanentes. Muitas vezes denominados como "fatais", os estudantes que participam destas tarefas descrevem a atividade do modo seguinte: Formigas, como se você tivesse formigas.

*Riéndote. Nosotras... pero nos matamos de risa. Con cualquier estupidez, está todo el mundo serio y nosotras já, já, já. Diciendo pavadas.*

Para todos eles, a causa está clara: *No podés estar en la clase mirando el pizarrón durante 45 minutos.* E os professores que agradam do ponto de vista destes estudantes são... *los que no les molesta todo lo que hacés. Por ejemplo, si decís un chiste, que esté todo bien. No como otros que hacés un chiste y capaz te pone una cara de diablo.*

Esta atitude é uma apresentação de sim que tenta quebrar a ordem da classe por via lúdica, atitude que muitas vezes incomoda os colegas que buscam ajudar e para os que não faltam comentários cheios de desprezo. O favorito da turma não gera muitas condolências nestes jovens que, na realidade, estão definidos por oposição a ele. Não são violências, mas incivilidades que são na maioria das vezes protagonizadas pelos jovens que assumem este comportamento no grupo. E estes comportamentos, embora às vezes possam derivar em confrontações sérias e violências em professores ou colegas pelo "pesado" da piada, em geral não fazem

mais que jogar com aquele limite que é a capacidade de irritar ao outro e suportar a piada.

Com os professores, vistos como os burocratas da ordem e da rotina, procura-se negociar este espaço, que o aceitem e que não procurem que o estudante ainda esteja "olhando para o quadro negro durante 45 minutos", que permitam as piadas, os deslocamentos e a inquietude. Não se nega à relação com o professor na classe, mas se faz a paródia da ordem da classe, ocupando um lugar diferente ao imposto pela ordem escolar. É ali começam uma série inteira de conflitos com os professores que, enfurecidos na sua missão educativo, não entendem a necessidade lúdica do jovem aborrecido e qualificam os estudantes negativamente por se recusar a entrar em contato com esse conhecimento que, voluntariamente, nunca será adquirido.

O problema da relação com as normas escolares e o conhecimento amplia se em muitos casos. Sem ser o denominador comum de tudo esses que resistem de certo modo ou outro a cultura escolar, quando o recurso para as incivildades é une-se à realização de violências e agressões físicas, as conseqüências são de muito peso nas trajetórias dos jovens. Realmente, quando trabalhamos com estudantes que praticam seguidamente violências ao interior da escola secundária, achamos o problema do estigma, "a fama" que estes jovens sentem pesar neles. Esta "fama ruim", de acordo com eles, os fazem serem acusados de todos os fatos que acontecem, sejam eles responsáveis ou não dos mesmos.

*El año que viene ya va a ser distinto porque yo, desde que entré a primer año, a mí ya me conocían adentro del liceo, entonces es distinto, ya con la gente, con tu gente ya es distinto. Pero cuando vaya a una escuela industrial no voy a conocer a nadie y entonces va a ser muy distinto. Acá ya me conocían porque siempre fui famoso en el barrio y como que entré al liceo con fama... Fama de todo, de peleador, de rompe todo, de... en el liceo habían dicho que vendía droga adentro del liceo. Eso fue lo que más me molestó. A mí, pila de veces, estaba acá en la puerta, me dijeron si yo vendía y todo, alumnos de todos lados. Además yo no consumo ni fuera del*

*liceo, ni dentro. Toda la vida tuve una vida deportista, ahora dejé el deporte. Fumo cigarro nada más... Pero además no me importa porque la gente que me conoce sabe que no soy así... entonces lo que piensan los demás no me importa.*

Isto esboça um círculo complexo de relações ao interior da escola secundária. O estigma, sem importar se seja ou não justo, faz, como diz o Goffman (1995), para a conformação de um identidade deteriorada que afeta o jovem, sendo muitas vezes difícil para ele deixar este processo. Os jovens percebem as categorias com que os adultos os identificam e as processam de formas diversas. Quando se fez a identificação, só existe a possibilidade de ir para um centro novo onde você pode começar tudo de zero. Em troca, esta identificação é usada muitas vezes como fonte de poder: eles são temidos eles porque eles são violentos e eles pertencem a outras redes que não administram os códigos da escola secundária. No caso das mulheres, esta identificação acontece criticando seus comportamentos sexuais em geral. É possível diferenciar as características do estigma e do processo de estigmatização nos homens e nas mulheres, embora os efeitos sejam semelhantes em termos da exclusão social que se constrói e reforça.

É importante observar como a própria construção de identidade pode ser elaborada ao redor da relação com a violência e como estes processos são inerentes à própria história social da instituição educativa desde que eles se reproduzem em diversos países e contextos sociais. O trabalho de Dubet e Martucelli (1996), por exemplo, mostra na experiência das escolas secundárias populares francesas uma estruturação da experiência escolar semelhante. Para os autores, a vida diária do estudantes é organizada ao redor de uma tensão central que opõe "palhaços e bobos da corte." Não seria um conflito entre conformistas e desviados, mas uma "estrutura" da experiência educativa que, na escola popular, é verificada muito especialmente. Nesta fase da trajetória educativa do jovem, o sentimento de apoiar uma "violência escolar" - no sentido de violência simbólica pelo encontro de duas culturas e dois idiomas e de uma violência social que força os estudantes a se controlar, se interessar pelo trabalho - e o enfraquecimento do que os autores denominam as "evidências escolares": certeza da utilidade dos estudos, do obrigatório da escola e do reforço recíproco das expectativas



familiares em relação às expectativas escolares que se desfaz pouco a pouco; fazem à pulverização das evidências da integração, não deixando lugar mais que a uma consciência salarial como estímulo básico para continuar os estudos.

#### **10.4 A articulação escola e sociedade na estruturação do conflito escolar.**

A violência que acontece no espaço escolar vincula-se à articulação existente entre escola e sociedade. Conseqüentemente, é necessário parar em algumas dimensões que referem tanto à construção social do conflito escolar quanto ao laço professor - estudante como na articulação escola - sociedade. No que faz à relação professor – aluno, embora amparados na situação de adulto e professor ao interior do centro escolar e em relação aos jovens, os professores não são insensíveis às configurações da classe dos estudantes. Fora do processo descrito pelo Bourdieu relativo à violência simbólica pelo que se tende a conceder juízos escolares positivos aos estudantes que têm códigos de classe média, muitas vezes os professores já percebem em grande parte como agressões ou violências comportamentos associados aos códigos de língua e de uso do corpo dos alunos de setores populares.

Conjugado isto à formação educativo que os professores recebem e que os prepara para trabalhar com estudantes de classes médias, este conflito se potencia exacerbando a vivencia conflitiva do laço com os estudantes, vivencia crescente entre os professores. O desajuste existente entre as expectativas de trabalho do professor, determinado pela formação e preparação recebidas e o que acha na sala de aula cotidianamente se constitui em explicação básica de um conjunto de conflitos presentes na relação professor-estudante (Viscardi, 1999). Em uma tradição pedagógica em que o laço educativo é construído, como diz Debarbieux (1999), no símbolo da palavra, da escuta, da ordem e do respeito que o professor representa, a violência é constituída pelo que é sentido como indiferença, falta de respeito e motivação dos estudantes, acrescentado isto pela desvalorização social da profissão docente (Weber, 1997) que reforça este conflito.

No que refere à relação estudante - professor, o estabelecimento do juízo escolar também está presente na grande maioria do desencontros (Blanco, 2001; Viscardi,

1999). O peso decisivo dos conceitos escolares na conformação de trajetórias escolares adquire toda sua significação pela conexão existente entre trajetórias educativas e trajetórias sociais: trajetórias escolares de fracasso são, na maioria dos casos, unidas à reprodução de desigualdades e exclusões sociais. Então, sendo fundamental como antecipo das possibilidades de inserção social dos jovens de setores populares, é natural que eles estejam no centro do conflito (Peralva, 1997).

No que faz à articulação escola - sociedade é unida à violência no espaço escolar no Uruguai à crise social vivida, expressada nas taxas de desemprego, no aumento dos fenômenos de pobreza, nos efeitos sociais desestruturantes do retiro do Estado e na falta de políticas públicas universais. A presença crescente no sistema educativo de setores sociais que em condições de pobreza ou exclusão leva à necessidade de analisar um mundo emergente e culturalmente associado ao antagonismo violento, à ignorância das regras básicas de sociabilidade e respeito mútuo, pergunta central no que refere ao problema da violência na educação. Desde então, da mesma maneira que esboça Tedesco (1999), a justiça que pode criar alcançar a educação só acontece em certas bases de desenvolvimento social e o problema da violência nas escolas secundárias é constituído em tanto que outra expressão das dificuldades que tem a educação na sociedade uruguaia atual de levar a cabo seus objetivos.

Também, como é sabido, uma das funções centrais da escola é habilitar a entrada para o mundo do trabalho, sendo a concessão de títulos escolares que habilita ao mundo do trabalho uma das suas funções principais (Dubet, Martucelli, 1996). Em setores populares, como fora apontado, (Auyero, 1993) muitas vezes esta função se torna a principal: só faz sentido suportar extensos dias de escola pela necessidade de ter um trabalho, especialmente em contextos em que o mundo escolar é distante do mundo cultural de origem. Agora, em sociedades em que o desemprego e o desemprego juvenil muito especialmente, como também a existência de um mercado de emprego informal, questionam a capacidade da escola para assegurar a entrada ao mundo do trabalho, muitos jovem já não atribuem sentido ao fato de continuar seus estudos, embora, na prática, a falta de educação consolida trajetórias de exclusão. Muitas vezes, inclusive, esta "inabilidade" do sistema - que não é do sistema educativo, mas da própria

sociedade -, é encontrada como justificção de trajetórias criminais que aumentam como estratégia de sobrevivência em contextos de falta de trabalho.

Família e educação estão unidas, porém é necessário especificar de que modo. No nível da composição estrutural, achamos um grande aumento de casas mono parentais dirigidas pela mulher. Isto configura um novo panorama em relação às condições de reprodução biológica da sociedade e na estrutura das famílias encarregadas daquela reprodução. Como o sistema de Educação Secundária está se expandindo por meio da entrada dos setores mais empobrecidos, a verificação desta realidade não para de "surpreender" aos professores. E muitas vezes, as dificuldades enfrentadas por estas famílias são traduzidas em vários conflitos que não são interpretados como problemas sociais, mas estigmatizando os chefes de família e os culpando pela situação.

Por outro lado, a nível cultural, emergem padrões familiares novos que diferem do padrão de família composto por pai, mãe e irmãos, influenciando neste a aceitação social e amplificação do divórcio que dá lugar a configurações familiares novas. Isto faz a uma "crise" do padrão tradicional de família com que a escola foi moldada. Muitas vezes, à família é acusada pelos problemas de violência na educação, entendendo que são as "crianças de pais separados" as que mais problemas têm. Porém, esta visão traduz principalmente as dificuldades da escola para se adaptar aos padrões familiares atuais já que de fato até agora, nada permite demonstrar que nas casas "tradicionais" existam menos conflitos que nas outras.

Completando o supracitado, deveria ser mostrado que os valores que a família transmite são muitas vezes dominados pela agressão, a rejeição e a hostilidade ou a valorização de comportamentos agressivos, que estão inegavelmente na origem de comportamentos violentos na escola. Pais incapazes de oferecer uma coerência entre os comportamentos e as verbalizações, modelos efetivos de comunicação e de resolução de conflitos e a falta de oportunidades iguais para todos os integrantes da família, favorecem comportamentos que são denominados como "anti-sociais" (Hébert, 1991) na escola. Porém, esta dimensão não depende nem da inserção de classe, nem da conformação da casa, mas de fatores internos e das características dos conflitos em cada trajetória familiar.

## XI. TRAJETÓRIAS DELITIVAS

Como num espelho do que nos mostraram os dados no início, grande parte dos jovens entrevistados teve laços fortes com atividades criminais vinculadas ao roubo, na modalidade do furto, da rapina ou do arrombamento. Os jovens que entrevistamos estão em relações diversas com o crime. Mas uma característica existe em comum: o delito do roubo é uma ação explicável e explicada pelos jovens. Eles podem dar conta das razões que os levaram a roubar e assumem isto. Este é o elemento que acontece no conjunto das entrevistas e que nos levou criar uma categoria. Antes de analisar este grupo de relações, daremos um olhar breve ante as características principais das redes e relações em que os jovens estão inseridos, de modo de contextualizar a análise subsequente relativa para as características do crime.

### **Redes sociais dos jovens entrevistados.**

**Assistência ao sistema educativo.** É importante, para falar com os jovens sobre sua história pessoal, lembrar até que ponto a ordem social e politicamente legítima realmente é um ideal distante e difícil de expandir pelos meios existentes. Defender e sustentar a importância da assistência para o sistema educativo de crianças e jovens, para oferecer o desenvolvimento de habilidades e conhecimento, inserir hábitos e rotinas de estudo são metas sociais que podem ser percebidas como as más distantes na experiência destes jovens, o que prova as dificuldades da sociedade uruguaia - por não falar do fracasso - ao democratizar o acesso ao sistema educativo, alfabetizar a população e integrar aos setores socialmente vulneráveis. Assim o ponto de partida das histórias pessoais é afetivo, fica situado a nível familiar e das trajetórias pessoais que podem ser lidas e relatadas em chave de interpretação das circunstâncias que levam ao crime. Para falar de educação, é necessário pesquisar já que quase nunca aparecem referências. Estes jovens, na maioria dos casos, não puderam se tornar estudantes na passagem da infância para a adolescência. Isto é igual a mostrar que a maioria não permaneceu ao interior do sistema educacional.

O começo da trajetória criminal foi precedido por um afastamento temporário prévio do sistema educativo (seja por abandono seja por expulsão) ou pode acontecer como um processo paralelo. A nível geral, são jovens que não alcançaram o nível educacional especificado como obrigatório através da lei na sua idade e que estão atrasados nos seus estudos. As portas futuras que se abrem têm a ver com a aprendizagem de ocupações manuais. Mostrando uma motivação maior para o estudo, as mulheres normalmente continuam unidas ao sistema educativo durante um período mais estendido de tempo, tendo quantidade maior de anos aprovados e entrando em mais medida que os homens para à escola secundária. As jovens que continuaram unidas ao sistema educacional dificilmente podem sustentar este laço uma vez que é feita a acusação judicial, normalmente razão de abandono e causa de interrupção da trajetória no sistema educativo formal. Nos homens, muito pelo contrário, o abandono dos estudos se dá normalmente muito cedo, não tendo sucesso em culminar a educação primária.

Um dos fatos chamativos está na mencionada relação mais estreita das mulheres com o sistema educativo que emerge pelas descrições do passado escolar, em que as jovens mostram a existência de algum tipo de laço com a escola, mesmo se contraditório, a diferença dos homens.

*Hice hasta 2º año de liceo. Deje porque me echaron por mala conducta y por pegarle a la directora. Es la directora la tenía conmigo. Me da pena. Quiero estudiar ... pero no abusar. Ya desde 3º de escuela que estaba con psiquiatra desde 3º año de escuela por peleas con una compañera Jésica.*  
(Jociana, 16 anos)

As descrições da vida escolar levadas a cabo pelos homens são escassas e não têm tensão afetiva o que parece unir-se a um nível menor de expectativas relativo ao sistema educacional. Na verdade, as referências das mulheres para a trajetória educativa estão mais carregadas com sentimentos, emoções e histórias que as dos homens que são normalmente mais concisas, distantes e não apresentam referências, detalhes ou amplificações. É conflitivo, mas elas se lembram do

sistema educativo e não sofrem da amnésia que parece ser comprovada nos homens.

Por outro lado, além da permanência no sistema educativo e dos anos aprovados, maioria dos jovens apresenta problemas sérios em termos da aquisição de competências básicas em matéria de leitura, escrita e matemáticas. Grande parte dos entrevistados, especialmente aqueles que abandonaram cedo o ciclo escolar, está recuperando aprendizagens básicas com os pedagogos e professores de INAU. O papel de INAU a este nível é o de recuperar aprendizagens básicas. Também, em algum caso, de permitir e supervisionar a realização dos estudos fora da instituição. Finalmente, a proposta na maioria dos casos é a realização de cursos que os preparam para as ocupações. Claramente, as aprendizagens, as descrições, o desempenho na prática e o raciocínio ficam situados em áreas de interesse que pouco têm a ver com o conhecimento escolar. Não obstante, todos percebem certa "necessidade" do conhecimento escolar.

**Experiências de trabalho e suas representações.** As experiências de trabalho existem na história dos jovens. Vários deles eles operam desde cedo em trabalhos precários e mal remunerados. Não obstante, ao contrário do tipo de projeção que podemos achar dentro dos jovens de classe médias ou populares, não existe qualquer tipo de associação relativa ao desempenho no trabalho e a realização de um projeto pessoal ou de trabalho de longo termo. O trabalho é levado a cabo para obter dinheiro, dinheiro que é insuficiente para corrigir as necessidades do jovem ou de sua família. Deste modo, o trabalho em atividades precárias reforça uma lógica de curto prazo. Esta experiência de trabalho constitui um impedimento sério no desenvolvimento social, educativo e pessoal dos jovens:

*He trabajado más que acá. Cuando estaba en la quinta de los 12 a los 14 anos. Trabajaba de 6:00 de la mañana a 2:00 o 3:00 de la madrugada. Dormía de 3:00 a 6:00 de la mañana. Eran pocas cuadras. Iban de Manga a Pocitos y dejaban toda la verdura. A mediodía tomaba un descanso, de 1:00 a 2:00. Luego 18:30 me bañaba, quedaba pronto y nos íbamos al mercado a*

*levantar flores, las dejaban en la quinta. Volvíamos 9:30 de la noche, llegábamos a las 12:00 de la noche a recoger todos los puestos. De 12:00 a 2:00 de la mañana armábamos las flores. Me gustaba, estaba bien de bien. No me echaron, me dijeron que si no dejaba de drogarme que no fuera más. Les dije que lo que pasa es que ayudo a mi abuelo y vengo mal dormido. Me dieron 15 días para ayudar a mi abuelo y no fui más. (Fernando, 17 anos)*

Não só estas experiências são frustrantes, porque o rendimento econômico não é alcançado que permita corrigir as necessidades diárias, mas também impede ao jovem ser, precisamente, um jovem. Ele não pode estabelecer uma identidade social com o estudo, nem com o lazer, nem com a diversão. A necessidade de consumo de roupas e objetos culturais de interesse não alcança a ser suplantada nem pela família nem pelo trabalho. É vivido pelos jovens como uma forte exclusão do mundo social que os cerca e do que querem participar igual a outros jovens. O trabalho é deste modo uma experiência frustrante que requer esforço e não resolve as necessidades. A não aceitação das restrições econômicas e o desejo de consumo aparecem como elementos desencadeantes. Quando se abandonou a justificação moral que antepõe a necessidade de ajuda à família a necessidade do roubo, esta aparece como uma das razões fundamentais.

Também deveria ser lembrado que, igual a qualquer adulto, a realização de jornadas exaustivas de trabalho leva à emergência de problemas psicológicos associada ao consumo de drogas. No caso do jovem entrevistado, o uso contínuo de drogas aparece na realidade no momento em que mais trabalha e menos dorme. Associado à diversão, aparece como o único modo de se libertar de umas dinâmicas praticamente desumanas de trabalho. Isto contraria a imagem que ele mesmo tem: entende que os chefes o despediram por ser drogado. Agora, a lógica da entrevista demonstra que o consumo de drogas com os amigos parecia ser a única fonte de prazer e diversão num contexto de trabalho e de exploração evidente.

A experiência do trabalho dos jovens que vivem em condições de pobreza extrema são duplamente frustrantes. Na verdade, um jovem que vem de setores populares e tem certo apoio na família pode redistribuir a fruto do seu trabalho e destinar uma parte do mesmo no seu proveito. Pode até mesmo, graças a este apoio, consolidar uma trajetória de trabalho amarrada aos estudos. Neste sentido, a realização do esforço se une a um apoio afetivo e a concreção de um projeto de médio ou longo termo. Mas os jovens mais desfavorecidos não têm estes elementos e o resultado do seu trabalho tem rendimentos muito escassos. É inegável, para muitos deles que embora o os condene a uma situação de vida arriscada, violenta e indesejável, o dinheiro obtido no mesmo permite satisfazer de um modo imediato as necessidades de vida e de consumo das que desejam dar conta.

O trabalho continua o ser o elemento socialmente estimado que permite purgar o crime. A ética do trabalho existe, embora sua existência seja escassa, e a falta do mesmo se aduz em muitos casos como uma das explicações dada à situação de vida. Tal é o caso deste jovem: *Hay muchas cosas que te impiden dejar de robar. Una no hay trabajo, otra tu familia no tiene, no está bien económicamente de plata, para tener una olla de comida tenés que estar con plata.* (Javier, 19 anos) Outros, usam o trabalho como fator de aceitação social, da mesma maneira que esta jovem explica: *Si, voy a trabajar, para disimular, y voy a seguir haciendo lo mío aparte.* (Angélica, 16 anos)

O trabalho que se pretende como caminho de saída e recuperação coloca-se quase como uma atividade sem sentido: dá pouco dinheiro e exige uma rotina e a sujeição a um tipo de relações que os jovens não toleram. O problema não é a obtenção de um emprego, mas a possibilidade de acessar a um emprego formal bem remunerado ou informal, mal remunerado e que não contempla os direitos do jovem. Como aceitar esta baixa retribuição subjacente à maioria dos empregos oferecidos a estes jovens quando os mesmos conseguem mais dinheiro no ambiente de vida que a rua que representa para eles? A experiência visualiza o trabalho como algo ambíguo. É um objetivo a alcançar, é bom, mas é difícil sofrer



uma rotina de trabalho quando o próprio trabalho oferecido já é percebido como um "trabalho-castigo", o que não está desvinculado do tipo de oportunidades oferecidas aos jovens. Esta tensão é central: os que são considerados em processo de reabilitação são aqueles que aceitam a lógica do trabalho. Agora, aceita-la não resolve a situação de pobreza em que se encontram, nem as deficiências que geram dias de trabalho exaustivos.

**Laços familiares.** Na maioria dos casos, as jovens têm famílias integradas pela mãe e o pai ou o companheiro da mãe: Juan, Felipe, Silvana, Jociana, Victoria, Viviana, Mónica, Alexis, Paulo, José, Leandro, Daniel, Marcelo, Marcos e Mauricio. No caso de Angélica, o pai estrutura a vida familiar. Nos casos de Marina e Javier, há um contexto da separação dos pais que, junto a problemas específicos, os levam a transitar de uma casa para outra. Este contexto de separação ou de ausência do pai biológico está presente nos casos prévios, mas não há dúvidas nos jovens em termos da casa onde eles querem viver. Várias destas famílias eles se expandem integradas por avós ou tios.

Por outro lado, estão os jovens cujas famílias são estruturadas pelos avós: embora Victoria esteja no primeiro grupo dado que ela vive com sua mãe, bem lida a entrevista, é a morte da avó que assumiu a responsabilidade dela o que a levou a um desequilíbrio psicológico. Também é o caso de Jorge, Adriana e Fernando nas fases em que não moram em centros do INAU. Finalmente há um caso de adoção que o de Irene, e dois jovens que desde cedo moraram no INAU: Fernando e Rosário.

A complexidade das relações familiares não parece manter laços com os tipos de delitos. Não obstante, existe sim um fato significativo. No caso dos jovens que cometeram delitos que poderíamos denominar de tipo "instrumental" (agressões, rapinas e roubos ou homicídios) conflitos familiares os levaram ao afastamento da casa e a experiência de "rua". De fato, o mal-estar causado na coexistência familiar leva os jovens a fazerem saídas temporárias da casa, saídas que são unidas fortemente à realização de crimes. Esta ligação não é derivada da análise

verbal das entrevistas, mas da sistematização comparativa das experiências de vida e do tipo de crimes.

Por outro lado, é interessante verificar que os jovens entrevistados que foram processados por violência doméstica e pessoal tiveram conflitos nas casas, mas não acabaram vivendo fora da mesma. Deste modo, a experiência de rua acontece na perspectiva dos jovens como uma liberação e afastamento de uma casa não qual não querem morar, e como uma certa experiência de liberdade. retomamos as expressões de um homem e de uma mulher.

*No me gustaba vivir en mi casa porque me peleaba con mi madre. Conocí a unos amigos. Eran 4 hermanos que vivían con el padre y tenían amigos. Mi madre me decía que no usara drogas, que no anduviera con ellos y me fui. Mi madre no me dejaba hacer lo que quería. La casa de ellos era grandecita, tenía un frente y adelante y atrás. Además un kiosco que usaban como pieza. Fue un año de ir y venir, porque a veces volvía a mi casa. Extrañaba. (Leandro, 16 anos)*

*Mis padres me querían internar porque no podían conmigo. Allí me fui con una piba, me fui a vivir a la calle, abajo del puente de Sarmiento. Conseguíamos comida con los vecinos y vivíamos con unos chicos. Un señor nos cuidó, nos enseñó a robar, nos daba comida y abrigo ahí. Yo mandaba a los chicos a robar conchetitas... Todo eso duró un mes. Un día salí a caminar con uno de los gurises, se me escapó porque estaba rapiñando, cuestión que nos agarraron. Después salí en libertad, me fui a vivir a casa, después al cante y después a casa otra vez. (Jociana, 16 anos)*

Deveria somar-se a isto que alguns destes jovens já são pais ou mães. É o caso de Victoria, Javier e Mauricio. É importante notar que nenhum dos homens mora com a mãe do filho. O tipo de paternidade é normalmente ausente e distante:

*Extraño a la beba si. ... y ahora desde lunes que no la veo y antes no la veía como hace, digo, un mes y dos semanas que no la veía y desde hace una semana o dos que ella la empezó a llevar de vuelta. Ella me la da y yo me voy para mi pieza porque tengo una pieza, ¿viste? Y me quedo con la bebe un rato largo. Voy y se la llevo a mi madre, la agarra ella, la tienen ellos y después la agarra mi hermano y todo después la tengo yo otro rato y ta. De nohecita a las seis antes que oscurezca, a esa hora se va ella. (Mauricio, 17 años)*

*Yo quiero independizarme, a ver si puedo alquilarme una piecita para mi, para mi señora [15 años] porque tengo un hijo ahora. (Javier, 19 años)*

É importante notar que, sem estar casados, muitos jovens referem as seus companheiros como maridos e mulheres. Isto os coloca num ambiente distante do conceito de moratória que insinua que as referências são estruturadas ao redor da idéia da saída ou do namoro. O namoro, como expressão de uma relação assentada, traduz a imagem de um processo de construção que tradicionalmente, a futuro, pode dar na concreção do matrimônio e na estruturação da família. Em vários destes casos, a família conforma-se depressa, a gravidez é assumida pelas jovens sem a existência de uma estrutura familiar própria e o problema da convivência e da estrutura familiar de cuidados das crianças que nascem começa a ser racionalizada com posterioridade ao nascimento. A este ponto, unido as maternidades e paternidades precoces, voltaremos mais tarde.

**Relações com pares.** As referências afetivas para o grupo de pares também marcam um quebre importante. Aqueles que estão num processo de reabilitação consolidado são os que podem restabelecer relações de confiança com o outro. Parte deste restabelecimento passa por confiar nas relações pessoais. Claramente, este é o caminho do espaço afetivo. As relações com os pares normalmente não estão definidas pela amizade: a maioria não tem os amigos, eles têm os "sócios". Isto pareceria sugerir que aqueles que começam a levar a cabo crimes na rua já fazem isto com a noção de que não podem se estabelecer laços de confiança, mas de negócio. A ética do crime implica a naturalização da desconfiança no outro. Num contexto de relações pessoais marcadas por laços familiares negativos, estas

circunstâncias se objetivam em grandes níveis de solidão. Na realidade, a maioria prefere roubar sozinho. Um dos maiores dramas pessoais dos jovens reside no fato que, muitos deles, recebem poucas visitas. Visitas escassas das famílias e nunca dos "sócios." Retomamos as palavras deste jovem:

*Yo no tengo visita... no tengo porque no quiero. No me gusta. Vienen los problemas de que te miran. Yo no bajo cuando hay visita. Para no tener problemas. Porque yo le dije a mi madre que no fue buena madre. Si yo quiero hago una llamada, a mi madre, mi padrastro trabaja en el Casino Carrasco Hotel. Mi madre tiene un Hyundai. Mi madre tiene piscina. Mi hermana tiene moto, todo... Porque yo elegí este camino. (Fernando, 16 anos)*

Deve indicar-se que quando os crimes são feitos com outro, acontecem normalmente delitos em que os maiores de 18 anos - jovens ou adultos - propõem aos menores de idade sua realização. Na verdade, a reprodução das atividades do roubo, assalto e arrombamento são feitas em grande parte, como um mundo de relações entre jovens maiores de 18 e menores de 18, em que os primeiros com um pouco mais de experiência chamam e ensinam os segundos para as fazerem conjuntamente, por causa das conseqüências legais.

*Eso fue a los 15. Conocí a uno de 24 en el barrio. Él se acercó y al tiempo nos invitó a hacer una rapiña. Como yo me drogaba decían que era famoso y nos acusaban los vecinos de robar, pero yo no robaba. Me llevaban preso pero me soltaban porque decía la verdad. El 6 de mayo se hizo la rapiña y el 20 caí. Cumplí 16 el 9 de mayo. Está preso ahora el de 24. Fuimos a ruta 8, km. 28, la 101, a un almacén fuimos tres. Tenían armas, el de 24 las llevó. Yo nunca tuve armas. Mi compañero Roberto [25 anos] tenía una escopeta 16 recortada. Se la prestaron para eso. A mi me dio un 22 y Leonardo [24 anos] tenía un 38. (Leandro, 16 anos)*

Não obstante, este mundo é um mundo de jovens sem adultos. Fora dos laços escolares, os laços familiares se debilitam e os referenciais adultos são escassos. Um dos sintomas disto é transmitido no ideal de velhice: para quase metade dos entrevistados, morrer velho é morrer aos 40 ou 50 anos. Também, a naturalização da morte não natural é um fato significativo. Metade destes jovens conhecem pessoas que morreram em conflitos com a polícia, na prisão ou em brigas de rua, com antecedentes de parentes próximos ou distantes envolvidos nas mesmas.

### 11.1 O problema do dinheiro e o mundo do trabalho.

O sentimento de integrar e pertencer a um grupo e a regularidade de explicações similares para dar conta do fenômeno do delito aparece de forma homogênea em muitas respostas. Tal é o caso da justificação dada para a necessidade de roubar. Por exemplo, o fato de que se rouba para ter dinheiro que deveria suprir necessidades insatisfeitas pela situação de pobreza. Esta primeira explicação que pode se negar mais tarde na entrevista, é generalizada. O dinheiro, em troca, é dinheiro usado para necessidades da casa ou para consumo em roupas, diversão ou drogas. Normalmente, se define que a necessidade está no primeiro lugar, mas depressa as referências aparecem ao consumo e a diversão que não são assumidos como necessidades pelos jovens, mas como gastos supérfluos. Como dois pares de contrários opostos em permanência, o primeiro justifica a atividade socialmente numa sociedade que não oferece oportunidades. O segundo aparece mais carregado com culpas, não se justificando em se mesmo. Observa-se isto na fala de Javier:

*“... uno que te da manija y vos entras. Fui y empecé, empezas a dormir solo y, y lo que siempre tiene de bueno es que robás siempre para tener las cosas de la casa... La comida, lo primero que haces cuando tenes plata (...) si faltan las cosas pa’ comer, compras todo y después lo demás me lo drogaba. Ahora no tengo mucho problema con la droga. Pero hubo un tiempo que, que me faltaba la droga y me ponía histérico.”* (Javier, 19 anos)

Mas esta necessidade de dinheiro vai se associar a outros valores. Fundamentalmente, a noção de independência, não ter que pedir dinheiro aos pais. Significa em grande parte também não ter que aceitar os limites econômicos que a realidade impõe. É um ato de afirmação que procura transgredir as dinâmicas familiares que não permitem o acesso ao mundo do consumo.

Em alguns casos, também o problema do dinheiro, uma vez repetidas as atividades delitivas, é unido à assunção de um papel de liderança na família. O caso de Marcelo mostra a tensão entre a capacidade que a atividade delitiva tem de oferecer dinheiro à família da qual ele é o apoio econômico. Esta segurança na obtenção de dinheiro se opõe à insegurança da atividade para qual ele não quer voltar. Em troca, se opõe à insegurança do mundo de trabalho para o qual quer entrar, mas que não dá opções reais de trabalho.

Um segundo elemento profundamente associado ao roubo é o trabalho, embora pareça paradoxal. Não todos os jovens trabalham, mas muitos fizeram isto e todos eles no mercado de emprego informal, em tarefa descritas como ganchos ou em trabalhos muito duros do ponto de vista da demanda pessoal. O caso de Angélica mostra que trabalho e delito não o opõem necessariamente: se ela pudesse, trabalharia e roubaria. Trabalharia para esconder sua condição, mas o trabalho não oferece o que o roubo permite.

A associação se da em vários sentidos. Primeiro, a presença de um mercado informal de trabalho é associada à naturalização de um laço incerto e duvidoso com a sociedade que não os estabiliza, não permite aprendizagens e da pouco dinheiro (Kessler, 2004). Estas experiências que dificilmente podem estruturar identidades favorecem o desestímulo ao trabalho. Por outro lado, a oposição trabalhador/delinqüente está presente como oposição moral e de estilos de vida. O dinheiro obtido pelo trabalho dignifica, mas parece muito difícil obter um trabalho. O dinheiro, rápido e arriscado, do roubo, também é um dinheiro seguro de obter quando se dominam as regras da atividade. Finalmente, nos casos em que existem experiências de trabalho a consolidação de uma trajetória criminal se produz quando estas oportunidades de emprego concluir.

Tal como Kessler (2004) estabelece, não estamos mais num mundo em que delinqüência e trabalho constituem duas esferas socialmente separadas, produzindo cada uma seu universo de símbolos e relações. No mundo da precariedade social, as oportunidades de trabalho têm muito da informalidade, da falta de legalidade e da ausência de garantias num contrato definido. Em troca, as dificuldades em ter um contrato de trabalho seguro, o dinheiro obtido com o roubo e a vivência em um mundo que está longe da segurança e a proteção, alimentam a realização do delito ocasional como uma atividade oposta e que faz ao estabelecimento de laços e modalidades de troca semelhantes as do mercado informal de trabalho.

**O negócio e os sócios.** É interessante observar que a noção de amizade é substituída pela de sócios, mostrando a estruturação comercial do laço. A amizade, entendida como valor muito especialmente na adolescência, não aparece como uma experiência vivida e sustentada pelos jovens. No caso dos jovens que tempranamente uniram o roubo e a rua, os pares aparecem rapidamente muito mais como sócios com quem um trabalho é negociado que envolve indiferença e falta de compromisso pessoal. Algumas experiências relatadas pelas mulheres apelam à solidariedade e o espírito coletivo pela integração nas "bandas" e a procura de afetos sólidos com pares, nos que a atividade delitativa toma um sentido de integração com o outro.

*Pero el menor no se toca tanto como el mayor, ponele yo si te robo de caño se que si yo te lastimo voy por lesiones, rapiña y copamiento, si entro a tu casa es copamiento, no? te lastimo, y es rapiña porque te estoy robando. En cambio el menor no, el menor se te mete a tu casa, te lastima, si te tiene que matar te mata y te lleva todo, ¿entendés? Son cosas distintas. La cabeza del mayor que anda robando, entendés, la tiene mas clarita que el menor, porque el menor sabe que hasta los 18 tiene pa' quemar, porque ¿que hacés?. Lo llevan pal' Campamento S, hogar abierto por hurto te le fugas, con medidas que le haces, por homicidio, por homicidio con medidas estas haciendo 6 meses, un año, un año y medio, cuando un mayor está haciendo 12 anos, 15 anos. Entonces ahí tenés el ejemplo, la cabeza del mayor que*

*anda robando y la cabeza del menor. No es sencillo (...) no se come ni la punta, es cortita, no se come ni la punta el menor. (Marcelo, 18 anos)*

Este laço é estruturado como um contrato no qual o conhecimento da normativa jurídica é o centro da estratégia para planejar a realização do roubo. Neste sentido, os jovens infratores conhecem o sistema judicial e manipulam seus códigos e às penalidades definidas pela lei.

O jurídico une-se a um valor: a noção de respeito. O valor de um olhar “atravessado” pode acabar tendo conseqüências insuspeitas. As regras do respeito são verificadas em ambientes diversos. É a regra fundamental de coexistência e reconhecimento do outro e o conhecimento e controle é central. A violação do mesmo ou a provocação voluntária, um olhar ou atitude bem ou mal interpretada no processo de interação simbólica definem a distância entre a vida e a morte. Símbolo de dignidade, o respeito estrutura as relações da rua e da prisão.

*¿Cómo te tenés que manejar en la calle? Con respeto, primero que nada con el respeto porque de vivo no llegas a ningún lado, porque caminaste de vivo ponele en Cuareim y cuando vas pa la Aduana te arruinaron. Te metieron una puñalada o unos tiros, ¿entendes? Siempre con el respeto, yo te respeto, vos me respetas, ¿entendes? Y otra cosa ahí en la calle no puede ser rastrillo, rastrillo ¿sabés lo que es? ponele vos tenés algo en tu casa y yo te lo llevo esto, eso es rastrillo. Ponele vos estas robando conmigo entendes y yo pierdo, y vos zafas eso es alcahuete, ya estas sucio, es brava la calle, es, es toda una escuela la calle. Todos saben esto, todos saben, todos la tienen re clarita, saben como es, ¿entendes? (Marcelo, 18 anos)*

## **11.2 Vida rápida, consumo conspícuo e dinheiro fácil: ser jovem em contexto de exclusão.**

Visto do ponto de vista dos valores associados a este mundo, existe uma seqüência que aparece em diversos momentos e associa um ciclo de vida - o de ser jovem - com a volatilidade da própria vida e do consumo. O dinheiro - volátil, pouco trabalhado - obtido na atividade acidental e arriscada que o roubo



representa, tem como contraparte a assunção de uma vida rápida e volátil. Pôr a própria vida em jogo termina sendo um ato que naturaliza a possibilidade da morte, adiantando seu momento e tornando o presente um consumo contínuo.

O dinheiro que foi procurado no princípio para liquidar necessidades acaba por modificar a lógica de seu uso e da própria vida. Em muitos casos, associados à vontade de sair do mundo do crime, a leitura da obtenção do dinheiro prevalece no relato de sobrevivência, a vontade de obter outras fontes de dinheiro, de entrar na lógica do trabalho e de deixar a volatilidade. Isto aparece na história de Marcelo, de Mauricio e em vários elementos da história de Javier. A procura do futuro, a consolidação de raízes e o envolvimento com a família acompanham a procura de uma nova lógica estável e segura de obter dinheiro para viver.

Mas nos casos em que a história referida enfatiza a necessidade de dinheiro para o consumo, a diversão e o uso de drogas, são reafirmados todos os elementos associados à volatilidade, ao perigo, à colocação em jogo da própria vida. A briga de significados entre a juventude como construção de um futuro, o da família fundamentalmente e dos afetos, se opõe ao significado do consumo da juventude. Em ambos os casos, a juventude estende-se muito pouco no tempo ao contrário do que acontece em outros setores sociais - tal como veremos mais tarde -. Mas em um caso a vontade existe de consolidar as bases da passagem para o mundo adulto pela construção de uma vida de responsabilidades. Na verdade, o mundo não parece socialmente oferecer muitas oportunidades para continuar a ser jovem nos jovens de setores excluídos.

Consideramos, neste sentido que os significados em tensão - consumo e necessidade - que abrem passo à trajetória criminal mostram a vontade de viver a juventude pelo consumo e a diversão. A vontade de participar do mundo dos jovens é traduzida como a vontade de consumir roupas, diversão e drogas. A dificuldade de consentir a outras dimensões que, em setores sociais integrados, marcam a experiência dos jovens está clara e manifesta. A igualação com jovens de classe média e alta é interpretada como a igualação no consumo de roupas caras e de diversão, fato ao qual se associa muitas vezes o consumo de drogas. Não obstante, a condena desta experiência é dupla. A obtenção ilegítima de sumas

altas de dinheiro para financiar estes objetos de consumos leva a fazer crimes que depressa inserem os jovens em trajetórias sociais que os impedem de recompor sua inserção social. Neste processo não sobra nada: o que entra rapidamente, parte rapidamente.

*Lo hacía para no pedir plata a mi madre, quería championes de 2000 y 3000 pesos, no me gustaba pedir plata para el baile. A veces hacía 2000, 3000 pesos en un fin de semana y los gastaba todos. Me iba a los bailes viernes, sábado y domingo. Me quedaba con 200 \$ el lunes. Cuando volví a salir, veía que todos tenían plata, tomaban, todos con las novias tenían plata. Y yo con mi novia no tenía plata. Mis amigos iban todos con plata y pagaban ellos. Pero yo no quería, quería para mi yo. Me calenté y empecé a robar. Robaba de caño a los ómnibus, carteras y bolsillos a los viejos.*  
(Daniel, 18 anos)

A exclusão dos sinais distintivos da cultura contemporânea juvenil estabelecida nos consumos culturais (música, moda, cinema) e nas práticas de diversão (passeios, festas, bares) constitui uma exclusão funda que vários entrevistados manifestam como estando na origem da decisão de roubar. Podemos tomar como testemunha as expressões seguintes:

*Porque me quería comprar un pantaloncito, unos championes y quería, quería comer algo rico, un asadito a las brasas, una cervecita.* (Felipe, 19 anos)

*Quería ir al Parque Rodó, irme con mi novia, sacaba los championes, la remera, el buzo. Quería divertirme.* (Marcos, 16 anos)

Esta vontade de igualação que se produz por mecanismos violentos e perversos nos efeitos que têm para os jovens é um sentimento forte que, muitas vezes, está na origem da trajetória criminal. A impossibilidade de participar de um mundo de consumo gera sentimentos de exclusão e de injustiça que aparecem em vários atos. Em troca, as dificuldades para aceitar os limites da situação de vida -

característica própria da adolescência - e a falta de referentes adultos que possam conter e dar conta desta situação estão entrelaçados em tudo isto.

Finalmente, a eficiência do roubo como ato rápido de obter de dinheiro para a satisfação das necessidades de consumo opera como um elemento fundamental. A legitimação social da atividade e os altos rendimentos em dinheiro reforçam a idéia que é impossível obter um trabalho e a percepção clara que o trabalho que será obtido nunca permitirá os ganhos econômicos da atividade criminal. Na equação e o cálculo, só a percepção dos riscos pessoais associados à violência, o medo e a insegurança como também a perda de relações afetivas fortes podem entrar em jogo para deixar a um lado a trajetória criminal. Isto, claro, sempre que o mundo de compromissos e dependências que o jovem enfrenta no seu meio não seja mais forte que o processo de reflexão incipiente sobre os atos e as possíveis conseqüências.

Numa sociedade em que a expectativa de vida para os homens alcança os 70 anos e para as mulheres aos 75, esta suposição do risco é manifestada numa projeção de vida dentro da qual a idade fica situada ao redor dos 40 anos. Esta projeção supõe uma aceitação da morte não natural em muitos casos, como também a inserção num mundo em que existem poucos adultos e no qual a prisão é uma realidade próxima.

Deste modo, a entrada na juventude e a vivencia de uma experiência de liberdade, de diversão, de consumo, é feita para muitos jovens de setores de pobreza por via do crime. A participação num grupo social que preserva do conflito da casa e que permite acessar ao consumo e a diversão que dá integração com os pares ou fusão num namoro, constitui o contexto dentro do qual o dilema das opções do ser jovem é construído. A construção da saída também é muitas vezes, tempranamente, o abandono de certo projeto de juventude já que não há neste contexto de vida e pobreza, ao contrário da realidade das classes médias e altas, oportunidades reais e concretas de ser jovem sem pagar o preço do trabalho ou do crime quando a alienação do sistema educativo foi verificada.

A experiência da reclusão, o afastamento do sistema educativo, a perda da família e dos laços sociais constituem efeitos perversos do delito que afastam os jovens de uma possível aproximação às redes de inserção social. Aparecem também os traumas pessoais que ficam depois da vivência de situações de violência profunda e os problemas de saúde que a dependência de drogas implica.

### 11.3 Delinquência juvenil: um problema entre gerações

#### *Prostituição.*

As histórias dão conta de modos relacionamento diversos com o mundo dos adultos. Um primeiro caso significativo o constitui o de Valeria, a jovem que entrou em processo judicial por ter roubado uma carteira. A história mostra uma grande dependência de drogas em que a necessidade de dinheiro levou ao roubo em um episódio de consumo. O segundo aspecto profundamente significativo é a relação de namoro que tem com um adulto 15 anos mais velho que ela e de outro estrato social, já que ele “tem campo, vinhedo.” Evidentemente, não podemos qualificar este como uma relação de namoro, mas de prostituição escondida. *Todo es lindo, no tenemos peleas, me regala cosas... el otro día me regaló un perfume, el Dune. Él vive en Punta del Este... y me pasa a buscar en la camioneta y nos vamos para su apartamento de allá.* Não obstante, não foi a visitar quando Valeria foi processada.

A prostituição é em primeiro lugar uma modalidade socialmente aceita de laço de adultos com menores permitida pela troca de dinheiro. Neste caso, a vivência subjetiva da jovem é de uma relação de namoro na que projeta a realização de um futuro unida à consolidação de um matrimônio. Não obstante, as diferenças sociais, a natureza do laço e a ausência do outro em momentos de dificuldades insinuam que não existe um real compromisso afetivo. Também, o consumo de drogas apresenta diversas modalidades de procura por parte dos consumidores adultos. A prostituição muitas vezes, como atividade informal, também pode ser associada por exemplo à procura de consumo de drogas por parte de adultos que preservam uma vida socialmente legítima protegendo seus casamentos. Neste caso, é também possível pensar que o consumo de drogas forma de parte da troca,

sendo que o companheiro pudesse achar com ela um espaço de consumo não muito arriscado e ela os recursos materiais para a obtenção da droga. Neste marco, a família de Valeria, em conhecimento do laço e suas características, aceita esta como uma possibilidade futura para ela. Conseqüentemente, a designamos como uma relação de prostituição escondida.

### *Tráfico de drogas.*

Um segundo caso unido ao consumo de drogas constitui o de Mônica que já mencionamos. Aqui a situação de pobreza e a vivência do delito é conjugada a uma história familiar. O pai biológico de Mônica esteve preso e o padrasto dela também. Vários momentos da história falam de uma coesão familiar estreita, da intenção contínua de Valeria de ajudar os pais em momentos diversos e de procurar saídas comuns ao problema da pobreza que vivem. Em vários momentos, sua mãe e ela estiveram sós e redobram os esforços para superar a pobreza urgente. Neste marco elabora-se a saída da venda de drogas ao modo de uma empresa familiar. É uma empresa arriscada, mas efetiva, mais efetiva que o trabalho que toda vez vai embora, e que provê reais oportunidades de acesso para o dinheiro e a organização da vida familiar.

Mônica é envolvida numa atividade arriscada para ela na que os pais a envolvem. A fraqueza da família para sustentar seus integrantes termina na assunção de uma atividade perigosa para todos da qual todos pagam o preço num processo do qual não conhecemos a saída. Não obstante, a sensação de integração familiar e de ajuda prevalece num marco em que o objetivo era a procura desgraçada de caminhos de saída. Deste modo, a vulnerabilidade social não se expressa na procura de uma estratégia individual, como no caso prévio (a mãe deixa que a filha resolva seu problema de vida sozinha) mas numa estratégia coletiva que fragiliza a família tanto quanto a situação da que procuram sair.

### *O roubo: sustento familiar.*

O papel da família não está ausente em outros casos. Realmente, a análise dos relatos mostra duas atitudes básicas por parte da família. Casos existem dentro dos

que os jovens começam a trajetória do crime mas fazem isto sem o conhecimento dos pais. Quando a atividade para de ser um segredo, alguns deles são sancionados pela família que condena a atividade (o caso de Marcos e de Leandro).

*¿Por qué lo hice? Yo me lo hacia pa', pa' vestirme yo, aunque usted no me lo crea, porque si me aparecía con plata en mi casa en seguida mi madre me preguntaba '¿y eso de donde lo sacaste?' Mira que, mira que vos no trabajas pa' estar con plata, mi madre me decía. Y si me veía con plata me la agarraba y me la rompía, no le importaba que sean 1000 pesos o que sea lo que sea, me la agarraba y me la rompía. (Marcos, 16 anos)*

Em outros casos, há indiferença (o caso de Javier e de Mauricio). Os casos em que existe indiferença associam-se a um processo no qual a família por razões diversas deixa o jovem delinquir. Realmente, em contexto de falta de recursos, é aceita a possibilidade que se abre de entrada de dinheiro para a família por via do crime e o jovem alcança um lugar novo que é o de provedor.

Não necessariamente a família quer que o filho se arrisque, mas quando os adultos não têm chances de oferecer recursos econômicos às crianças, o caso dos jovens cobra um sentido profundamente diferente em relação às mulheres. Realmente, existe a necessidade social dos homens de sustentar às famílias, que são reforçadas em famílias em que os adultos maiores estão fragilizados ou estão ausentes. A maior presença no crime e a permanência no mesmo dos homens poder ter a ver com a função que os coloca em situação de poder na família, os transforma em homens propriamente ditos, ao mesmo tempo em que permite resolver o problema da falta de dinheiro.

### ***Delitos de gênero.***

Este papel nunca aparece no caso das mulheres infratoras. Porque embora a situação de pobreza seja dura e existe uma real motivação na necessidade de obter dinheiro, a sociedade não acolhe a imagem de uma mulher provedora de recursos econômicos quando estes provem do roubo, da rapina ou do furto. Estas formas de

crime fundamentalmente supõem que o uso da violência domina ao outro. Essencialmente, esta forma de crime é masculina. Porque o que a sociedade aceita como forma “nas margens” de obter de dinheiro por parte das mulheres é a prostituição, atividade que preserva o poder do domínio dos homens, além de não ser ilegal.

Neste sentido, a integração das mulheres em atividades criminais aparece fundamentalmente pela necessidade se vincular de forma estreita ao grupo (igual aos homens) e depois como relação de namoro. Mas nos relatos as mulheres não dizem nada a respeito de uma estruturação racional e econômica da atividade e de uma estratégia de vida. As referências e explicações são de caráter fundamentalmente afetivo e não existe uma compreensão das suas características fora do que significam os outros, normalmente homens.

É necessário saber se isto constitui uma estratégia de igualação. Em algum sentido sim, a força de domínio que a violência física supõe em alguém é a vivência e o controle de um mundo percebido como injusto que se quer dominar. Mas ainda não existe um lugar para a ação simbólica de uma mulher abastecedora que rouba, são poucas as mulheres que participam e as interseções com a prostituição que marcam o caminho a seguir são de outro tipo. No caso das mulheres, ao contrário dos homens, as histórias de abandono familiar são mais marcadas. A atividade do crime é uma resposta ao abandono familiar. Deste modo, não há nenhum lugar no passo para a idade adulta, numa família, por via do crescimento na imagem de filha abastecedora por via do crime. Por isto a ruptura com familiares é muito mais forte nas mulheres, contanto que a própria atividade constitua uma transgressão efetiva da ordem social e familiar. Nas mulheres os crimes do furto e do roubo excluem com mais força e mais tempranamente, desde que as mesmas entram para um mundo no qual não existe futuro. Nos homens, por outro lado, os riscos estão unidos à estigmatização e a prisão, mas a condena social e familiar é menor, correspondendo até falar de aceitação.

Deste modo, o papel da família pode ser tanto de negação como de impulso - explícito ou implícito - à atividade. No favorecimento da atividade intervêm vários fatores. Primeiro, a presença de relações familiares em que existem adultos

vinculados ao mundo do delito o da prostituição. Isto é, um mundo social em que muitos dos referentes masculinos são adultos presos. Isto não só contribui a naturalizar atividades e modelos, mas a reforçar os relatos deste mundo como mundo de referencia. A ausência dos adultos homens influi tanto na geração de modelos como na subtração de adultos que guiam os jovens e os sustentam em seu processo de crescimento.

*Maiores e menores: minimização de riscos.*

A lógica preponderante é a de minimizar os riscos que podem constituir causal judicial e penal forte. A velha distinção relativa ao debate entre as conseqüências da maioria legal combina-se com o problema da aprendizagem com conseqüências sérias para os jovens. Viviana e Leandro contam como foram convidados por maiores para fazerem roubos de diferentes tipos. Jociana nos mostra um período de convivência na rua com um adulto que lhe ensinou a roubar e usava o dinheiro obtido. Finalmente, o caso de Felipe mostra a construção de um delito com sua namorada que era maior de idade, roubo de conseqüências desastrosas, em que ele acabou cometendo um homicídio. A sensação de fracasso, a violência da situação e a sensação de ter sido manipulado impedem o Felipe de falar, já que não pode construir neste assunto a sensação de protagonismo que existe no resto da entrevista.

Existe por um lado uma presença de adultos e de jovens maiores que se une a uma associação para o delito. Na mesma, os mais experientes transferem o conhecimento, conhecimento de fatos e circunstâncias e armas e encorajam os mais novos. Com um pacto econômico, o que os menores de idade põem em jogo é a força física e a violência, desde que eles correm "menos riscos que os adultos." O caso mais claro e trágico é o de Leandro que passa da realização costumeira de pequenos delitos a se deixar envolver pela proposta de um conhecido maior de idade de fazer um crime de outras dimensões. O plano não funciona e Leandro paga as conseqüências.

Neste sentido, uma das chaves na passagem do crime amateur para o profissional é a passagem de uma atividade ocasional na qual não se dominam as regras a uma



atividade independente. Nesta passagem há uma instancia de aprendizagem que é estruturada no laço com os adultos, mais depois os jovens preferem continuar sozinhos. Governar a própria atividade é reduzir as dependências.

Isto constitui uma característica diferencial do furto e do roubo como atividades ocasionais com outras formas de crime como o tráfico de drogas. O tráfico de drogas requer de uma organização hierárquica e espacial que estabelece lugares definidos e estrutura um campo de ação estendido que não existe no crime ocasional. Deste modo, o contato e o laço com os adultos são mais ocasionais e mais fortes e a saída da rede não é fácil. Não obstante, na realização de delitos sempre são devidos favores, dependências e relações das que não é fácil sair. Quando a atividade é assumida, uma racionalização dos elementos que formam parte da tarefa, uma objetivação dos mesmos e uma adesão pessoal para o grupo de práticas e valores que o sustentam aparecem.

Deste modo, no crime amateur, existem diferentes níveis de aceitação da delinqüência. Aqueles que se tornam adultos na identificação com o crime como objetivo de sua vida aprendem, racionalizam e dão conta do uso da violência como um médio de alcançar seus objetivos.

### *Homicídios instrumentais.*

Finalmente, não podemos omitir um olhar aos casos reagrupados nos homicídios instrumentais. Nos casos de homicídio de Silvana, Felipe e Leandro existira um envolvimento em relações com um maior de idade com quem a atividade foi planejada.

1. *“Lo atamos y ahí mi novio le dio unos palazos pero él quedó re mal. Ta’ ahí estaba atado... y ta’, vi que el viejo estaba sufriendo y me dio pena y le di unos tiros. Agarramos la plata y arrancamos... pero era un día de mierda, había lluvia, estábamos tomados y re-duros y ta’... arrancamos con la camioneta los tres pero había barro nos quedamos... Caminamos un día entero sin comer para llegar. Y ta’ y yo ahí no podía más, estaba muerta... y*

*le dije a mi novio que él guardara la plata... que después el me cagó, se quedó todo todo...”... “Mi novio ya había lastimado a otras personas, eso fue cuando vivía en Brasil, en Porto Alegre. Vivió un tiempo ahí que tenía una boca. Estuvo tres años él viviendo allá y después volvió y tuvo una acá, en Artigas.” (Silvana, 16 años)*

*2. “Un pibe de 24 que conocí y nos invitó a hacer una rapiña ... a mi y a mis amigos, también a los hermanos de mis amigos. Eso fue a los 15. El 6 de mayo hice la rapiña y el 20 caí. Cumplí 16 años el 9 de mayo.” ... “... está preso ahora el de 24. Lo vimos en el barrio, él se acercó. Al tiempo nos invitó a hacer una rapiña. Como yo me drogaba decían que era famoso y me acusaban los vecinos de robar, pero él no robaba. Me llevaban preso pero me soltaban porque decía la verdad.”... “Fuimos a ruta 8, km. 28, la 101, a un almacén... Fuimos tres. Teníamos armas que fue el de 24 el que las llevó.”... “Mi compañero, Roberto, el de 25 años, tenía una escopeta 16 recortada. Se la prestaron para eso, el de 24 se la prestó. A mi me dio un 22 y el de 24, Leonardo, tenía un 38. ... Roberto y Leonardo se conocían de vista. Cuando se iban llevando las cosas, yo tiré una balanza grande y a Leonardo se le escapó un tiro y estaba el hombre muerto. Yo no sé porqué se cayó la balanza y ta’... fue ahí que Leonardo se asustó y se le escapó un tiro. Le pegó en la sien con el 38... Era la primera vez que Roberto le disparaba a alguien.” “Nos fuimos corriendo. Nos fuimos y veíamos policías, patrulleros. Después nos dijeron que el que murió no era el dueño. Los dueños estaban. Apareció un niño y Leonardo lo apuntó... allí yo le dije que no apuntara porque era un niño. Yo me quedé con 3000 pesos... eran 3000 cada uno. La verdad que no pensaba cuánto podría ser.. Ta, pero no sé, me pareció poca plata para arriesgarse así.” (Leandro, 16 años)*

*3. “Entré por homicidio... pero no quiero hablar de eso. No me gusta... no me gusta recordar.” “No lo conocía. Estaba robando yo... no, fue un accidente, pero ta’, pasó y ya está.” ... “Yo pienso que no, pero yo que sé. Cuando uno está en ese momento a veces uno no lo piensa pero ta’... No tenía un arma. No... me defendí.”... “No sé, porque si a mi me quieren agredir, yo no me voy a dejar agredir. Robar... no es agredir físicamente*

(...) o capaz que si te van a robar de repente. Yo te voy robar a vos, vos te vas a defender capaz. O capaz que me das toda la plata, pero si vos te defendés y me querés pegar, yo me voy a quedar de cara contigo.” (Felipe, 19 anos) Como lo comentaba en la entrevista, de la que no surgieron más que estos elementos, la novia de Felipe era mayor que él, involucrándose ambos en un robo que terminó con un homicidio efectuado, realmente, sin armas.

4. “Murió mi compañero. Una vez que salió conmigo. Un copamiento. Entramos en la casa. Luego dos mujeres entraron. Uno de cada lado de la puerta. Cerró la puerta, prendió la luz y las agarramos. Me meto con ellas en el cuarto y mi compañero se quedó afuera. Le di la 9 y él tenía el 38. Pero eran dos locos. Vos les tenés que decir que si mueven un pelo las van a matar. Ya estábamos re duros de merca...” ... “Estoy ahí, siento que abren la puerta, dos tiros. Les dije ¡quédense! Cuando abrí la puerta, veo a un loco con un tiro en el brazo y mi compañero con dos tiros. El tipo en el cuarto... agarro el fiero del tipo, se lo pongo en la frente a la mina. Le volé la pata al tipo. Me agaché, traté de despertarlo. Agarré los fierros y me fui sin la plata y sin nada. Tenía quince. Por eso nunca nos agarraron... Ahora caí por rapiña.” (Fernando, 16 anos)

O único caso nisso sistematicamente as ações de violência são feitas entre pares é o de Fernando que sempre viveu na rua e foi socializado com jovens que estão na mesma circunstância de vida. Outras passagens até mesmo mostram a violência do roubo como uma forma de vingança social numa situação que é considerada injusta:

“Agarramos a un cheto que andaba con una cheta. Fuimos, le dijimos “a la gata no le hacemos nada, pero la billetera está gordita”. Le di tremenda piña. Lo tiramos, le dimos patadas en la barriga.” ... “La mina empezó a gritar, a llorar. Le dijimos que se callara, pero ellas se ponen locas. Le dijimos ¡quedate quieta! Pero yo no quiero perder y hay que elegir. Porque yo tengo un fierro. Si vos estás robando sos vos, y vos y vos. La mina siguió llorando. Yo me acerqué, le agarré la mano. Pero no lloró. “Viste lo que te

*pasa por andar con estos pibes -le dijimos-: protestó y está arruinado.”  
Agarramos una botella y se la partimos por la cabeza.”*

Estes casos materializam as conseqüências dos atos planejados, normalmente malsucedidos e nos que a dimensão da violência alcança limites dificilmente compreensíveis. A vontade de obter um ganho, a surpresa face às conseqüências finais do mesmo e a reflexão estão em jogo. O único que não sai da violência e a defende, é Fernando que de todos é o único que apresenta uma situação de vulnerabilidade social maior: nunca teve uma casa na sua vida. É o único também que não só leva a cabo atos de violência e roubo contra os que têm dinheiro e que normalmente são de outra geração e classe social, mas também contra jovens da sua idade que pertencem, como diz Tavares dos Santos (2006) a "juventude dourada”.

Nos casos restantes o correlato do planejamento é a manipulação destes jovens que se sentem experientes por ter levado a cabo alguns crimes menores, mas que são surpresos pela inabilidade em situações de controle de risco extremo. Explícito ou implícito, não há neles uma fala que assuma a vontade de continuar com o uso da violência face ao medo que a mesma inspira. Em jovens que não fizeram homicídios, mas que sustentam a lógica da rua e da infração, como Angélica, Rosário ou Marcos, a fala da morte está presente e justificada. Mas ainda não foi vivido nenhum ato, como os casos precedentemente analisados. Ainda, parece uma bandeira, um refrão que deveria se repetir para subscrever os códigos do crime amateur.

#### **11.4 Assumir a violência do crime: jogando no extremo da pobreza e da exclusão.**

No curso das suas vidas os jovens vão entrar em contato de modos diversos com a violência em cada um dos episódios delitivos que vão viver. Na maioria dos casos, a violência não é extremada e o dano do outro é evitado. Mas existem relatos em que é difícil saber se o centro da ação fosse o crime ou a violência da situação. Evidentemente, nas histórias de Fernando e de Silvana, achamos uma

suspensão da realidade decodificada em termos do crime, entrando num momento em que todo é violência e domínio. A estes casos reais de violência absoluta, agregam-se aqueles em que o elogio da violência e o exagero que não correspondem à realidade dos fatos, reforçam a violência como fantasia, fantasia que existe para mostrar o domínio do mundo, como no caso de Angélica. Não obstante, a vivência de uma violência extrema, incontrolável também se torna o centro de histórias que fazem desistir os jovens da trajetória criminal, como nos casos de Leandro e de Mauricio, além do caso de Felipe.

Não contar tem contato com o problema da violação que não é assumida nas falas. A violação é na realidade uma violência socialmente condenada e moralmente inaceitável. Também dar conta dela supõe uma segunda impossibilidade que é a de pôr a sexualidade em palavras, uma sexualidade que há pouco esteve judicialmente condenada como infratora e socialmente como monstruosa. Isto impede a construção de qualquer tipo de relato, nem o da situação accidental que leva ao fato, nem o do ódio social observado nas referências de Fernando. Esta violência continua a ser violência gratuita, inexplicável e de conseqüências sérias a todo o nível: a exclusão é determinada na sociedade, na família, no grupo pares e até mesmo na prisão.

O exagero da lógica da violência constitui não obstante uma conseqüência última da atividade delitiva que a supõe como elemento que entra em jogo, mas não se limita a ela. Os relatos mostram que há uma predisposição para usar a violência como a situação do roubo que é uma situação do domínio físico da vítima. A ameaça do uso da violência deve efetivar-se em caso de necessidade. Um primeiro ponto aqui deveria ser ressaltado. A atividade accidental e ocasional do grupo de pares, quando é continuada, até mesmo supõe a racionalização do elemento da violência: o jovem se aceita como pessoa que pode danar o outro. Esta disposição subjetiva a danar torna-se, com o passo do tempo, disposição objetiva para matar.

Não obstante a violência danifica tanto o outro como a si mesmo e é bem conhecido que o recurso a força e o risco de perder a própria vida o são tanto para a vítima como para o agressor. Marcos mostra como chega à justificação do ladrão como a parte fraca. “... *el que corre riesgos somos nosotros, corremos*

*riesgo que, que nos tiren unos tiros por la espalda, las veces que pasa, no sé si usted escucha el informativo, corremos riesgo de todo, corremos riesgo que nos maten, de todo. Corres muchos riesgos.”* (Marcos, 16 anos)

Deste modo, vão se desenvolver um grupo de códigos e valores sobre como e quando usar a violência. Neste marco insere-se a referência à relação entre maiores e menores. No caso de crimes que supõem um alto nível de violência, é comum que os adultos procurem apoio nos menores a efeitos de evitar o risco de uma pena muito longa. Um segundo elemento é a categorização dos crimes. Os crimes condenados na prisão reproduzem a lógica da violência que é aplicada nas vítimas: não estuprar, não contar, respeitar, principalmente. O respeito é por definição respeito ao domínio do mais forte que conquistou um território. Na realidade, o território é conquistado com o uso da força, o domínio e a subjugação. As mulheres são a parte fraca, a proteger, e os homens a parte ativa.

O uso da violência vai aumentando a medida que se aceita a lógica do jogo. O treinamento na lógica do jogo e um melhor conhecimento de suas regras permite a realização de crimes mais difíceis, tendo em troca a obtenção de um lucro maior que só tem paralelo no risco que envolve. As ações de violência mais duras se produzem quando o crime é planejado racionalmente e é jogado até o fim das conseqüências. É por isto que as ações mais violentas protagonizadas por jovens são essas em que os adultos envolvem os menores porque eles realmente tem experiência maior e conhecimento. Este é o caso de Silvana cujo namorado era maior de idade e traficante, de Felipe e de Leandro.

Para os jovens pobres e excluídos o jogo que melhores rendimentos dá, usualmente só pode ser alcançado maximizando o investimento no próprio corpo e o uso da violência física, em detrimento da manipulação das condições do ambiente social e da lei. Marcelo lembra a importância de conhecer as regras da rua e seus códigos. Também, embora nunca estivesse numa prisão de adultos, estava sabendo as regras e estava incorporando-as na experiência de reclusão do INAU. Javier sabe que sua sobrevivência em COMCAR dependeu em grande parte do respeito a estas regras, como também sua saída, obtida pelos cortes e o dano no próprio corpo. Finalmente Leandro comenta que o processo de adaptação ao

INAU é um processo de aprendizagem de regras de convivência, como também Fernando mostra em todas suas formas o laço entre violência e sexualidade em contextos de reclusão. *Respeito ou "mise à mort", é a regra básica para aprender.* Regra tão fundamental quanto difundida de convivência e reconhecimento do outro, seu conhecimento é central e a transgressão do mesmo depende de um olhar bem ou mal interpretado. Símbolo de dignidade, o respeito estrutura as relações da rua e da prisão.

#### ACA

Os que assumem a experiência do dano, além do interesse econômico, começam a aceitar o papel da violência para o domínio do jogo, reafirmando uma identidade social e um modo de dominar o mundo. Uma identidade social que, usando as palavras, é a dos “*chorros o planchas*” –ladrões- e dos “*conchetos*” -mauricinhos e patricinhas- (atividade prática e universo simbólico). Há propriedade, há outros, há inscrição e há diferenciação: *dos conchetos* que têm de todo. Os *chorros*, que também são os *planchas*, que têm gostos musicais definidos e fixados de socialização que valoriza a origem social. O reconhecimento da favela como ambiente de propriedade e lugar de origem permite dar coesão a um grupo excluído socialmente.

As cartas que se têm na mão são decisivas: redes familiares desintegradas, escassos recursos econômicos, alienação do sistema educativo, redes sociais do bairro vinculadas ao tráfico de drogas e de armas, experiências de trabalho de exploração ou de tipo informal, com poucas oportunidades. Com estas cartas na mão, o dinheiro necessário não é obtido para consumir e a vontade de ceder ante o mundo que exclui se expressa na aceitação gradual do crime e do uso da violência.

Os atores deste jogo, desta rede, integram o que podemos denominar como crime amateur, uma atividade ocasional e fundamentalmente juvenil: os jogadores são jovens na maioria, sendo fundamental a distinção entre maiores e menores que é socialmente diferente da de juventude (todos são jovens). Neste campo, o capital que é investido é unido à manipulação de armas, à disposição subjetiva para usar a violência física, ao controle do âmbito do crime, aos sócios eleitos e a manipulação e conhecimento da lei.

O crime amador constitui um campo de experimentação de uma realidade posterior que ainda não foi assumida: a aceitação da atividade criminal como centro da vida. É possível empreender um projeto educativo centrado em trabalhos manuais e ofícios? O mundo do trabalho fechou suas portas? Como ajudar à família? Como sustentar um/a namoro/a? Como sustentar as crianças? Como conviver com a possibilidade da prisão e da morte? Todas estas perguntas vão obter respostas graduais na história de cada jovem, com viagens de ida e volta que vão se carregar de significados diferentes em cada caso em função das chances, as práticas, os jogos, as oportunidades disponíveis e a capacidade de fazer jogadas negativas ou positivas. Como os avanços da idade e da experiência, vai se conformando uma compreensão maior do mundo, é aceita ou recusada a participação no jogo, no crime amateur, como modalidade de resposta para as perguntas vitais que surgem, ao dizer de Machado Pais, na briga pela vida.

A avaliação dos benefícios da atividade criminal, põe elementos em jogo que permitem uma estimativa alternativa do crime: a perda de laços afetivos (pais, namorados, famílias), o risco, a insegurança e a possibilidade da morte são os componentes fundamentais associados à vontade de deixar o jogo. A falta de dinheiro, a valoração do ambiente frente à figura do provedor e a urgência de dar resposta a necessidades familiares ou pessoais de comida e consumo, junto a certeza de obter muito dinheiro no roubo, são os elementos persuasivos.

A vontade de recuperar os laços afetivos é um elemento fundamental para abandonar o mundo do delito. Na verdade, é a única possibilidade. A outra, seria a obtenção de um trabalho, mas não só o trabalho está em falta, ele não é concedido aos que delinquem. De fato, se o crime não foi objeto de acusação e não há nenhum processo que o objetive, é possível delinquir e trabalhar. Mas uma vez que um processo judicial existe, embora o trabalho nos programas possa ajudar na compreensão, é verdade que a exclusão por via do estigma fecha portas para o trabalho. Deste modo, sempre que os que se envolveram não sejam os atores do próprio jogo, são os laços afetivos os elementos mais fortes para deixar o crime.



## **XII. A VIOLÊNCIA DO CORPO.**

É possível explicar algo que o outro não entende? A dificuldade de trabalhar o problema da violência doméstica, do abuso sexual e em certa medida da violência interpessoal reside no primeiro lugar em que muitas vezes os personagens principais destas violências não parecem ter uma compreensão clara do significado das histórias vividas. A segunda dificuldade, quando se trata de abuso sexual ou maltrato de crianças, é que quando a compreensão acontece, o encobrimento do fato devido a condena social faz que as entrevistas e conversações sejam diálogos que por momentos não levam a lugar nenhum. É que não existem condições para falar.

Realmente, a capacidade de falar, dar conta de, é uma capacidade de sociabilizar, de tornar objetivo e explicável o que foi vivido. Quando a realidade precisa de ser escondida ou não era compreendida a situação, não existe relato concreto da mesma. Não se fala, o tópico é evitado, as respostas são vagas, é culpado outro. Esta é uma distinção fundamental entre o problema do crime e da violência sexual ou domestica. Os encobrimentos no crime eram devidos à vontade de esconder fatos prejudiciais ou um ato socialmente inaceitável. Mas podia falar-se disto.

Demais está lembrar os efeitos que a violência doméstica e sexual pode ter nos jovens como vítimas ou agressores, os transtornos da personalidade e da identidade social que têm conseqüências dificilmente estipuláveis. Para nossa análise, retomaremos quatro pontos que emergem nas entrevistas e que organizam diferentes aspetos das realidades e trajetórias vividas. No primeiro lugar, abordaremos os diferentes fenômenos que são unidos à prostituição, aos que já fizemos menção com antecedência. Em segundo lugar, a violência sexual categorizada como abuso sexual nos processos judiciais. Em terceiro lugar o problema da sexualidade nos jovens em circunstância de reclusão e finalmente a distinção simbólica que opera em relação ao problema da violência sexual nas configurações simbólicas do mundo do delito.

### **12.1 Prostituição**

O primeiro nível refere à prostituição. Como é observado nas trajetórias, identificamos a existência da prostituição em três formas diferentes, aparecendo além disso só no caso das mulheres. A prostituição ocasional estava presente na história de Jociana. Embora não era o centro da sua atividade, combinava a prostituição com o roubo para obter dinheiro.

*Es que yo robé por la droga y también changué... changué para ir al estadio y para la droga... en realidad, soy viciosa por la plata. ¿Si tuve problemas por changar? No, nunca tuve, me iba con tipos en autos. Que a veces eran de los taxis que estaban en la parada, otras tipos de la vuelta. Una vez sí, tuve un problema, que no me violó, pero casi me da lástima. Pero tá, no lo voy a denunciar. Pero si lo tengo que hacer, lo hago. Una de las razones por las que me peleé con Mauri es por changar. (Jociana, 16 años)*

Embora não é o referente da história de Mónica, também existem passagens que indicam a presença da atividade: *“Es que yo así nunca robé nada grande. No me daba... Sólo en los bailes que ta’, como en el Inter, que le hacía el chamuyo a los viejos.”*

Por outro lado, achamos o caso de Adriana (16 anos) no qual a prostituição é um trabalho. Da mesma forma que o roubo é uma atividade calculada e se quer trocar por um trabalho, a prostituição tem certezas e conhecimentos que emergem em sua descrição. *“Yo cobraba 300 pesos, por noche hacía 600... Trabajaba con clientes, iba a la casa de ellos. En general los conseguía en la aduana y cuando precisaba plata los llamaba. ... No me pedían cosas raras, pero si me hubieran pedido lo hubiera hecho. Igual voy a terminar con eso.”*

A disponibilidade de clientes é semelhante à disponibilidade de dinheiro. A carteira que chamava e gritava ao jovem que só devia usar a violência física e a oposição ao outro para subjugar-lo, se transforma no chamado do acesso ao dinheiro que cobra sua parte na entrega do corpo. Mas esta forma de resolver problemas une-se a um mundo afetivo no qual a prostituição também está presente nos modelos familiares como uma saída a disposição. *“No tengo recuerdos*

*lindos. Mi peor recuerdo es cuando mi madre mi dejó tirada con mi abuela. Mi madre también fue prostituta... No sé porqué mi madre se acerca a mi ahora...”*

(Adriana, 16 anos) Evidentemente, a prostituição é explicada tanto pela disponibilidade das pessoas dispostas a manter uma atividade sexual por meio do pagamento, como por jovens que aprenderam certa modalidade de relacionamento com o outro sexo que dificilmente é dissociado da obtenção do dinheiro.

Não obstante, é interessante observar que a prostituição, um trabalho, não interfere na forma em que as jovens se olham como mulheres nas relações de namoro. No caso de Adriana, ao falar dos afetos e o interesse por um jovem, utiliza os códigos da relação homem/mulher e do cavalheirismo. Ela não tem a capacidade para declarar o amor ao único jovem que ela diz amar. O afeto se estrutura melhor com quem dá dinheiro. *“Novio tuve, tuve durante un año y pico, Walter, “el petiso”. Tenía diecinueve años. Lo tenía para sacarle plata porque era un canarito gil. Es que yo en realidad quería a otro... Guillermo. Guillermo tiene veintisiete, es alto. Era del barrio. Yo nunca encaré, nunca le dije nada, me daba vergüenza... es él el que me tenía que encarar a mi y no yo a él.”* (Adriana, 16 anos)

Finalmente, o caso de Valeria aparece como relação estruturada como namoro encobrendo o que legalmente é um delito: o laço sexual com menores de idade. Nos casos em que a relação permanece, é difícil para ambas as partes assumirem isto como tal. Em geral, a prostituição parece resolver com dinheiro um vínculo que não é aceito em outras condições. A existência de uma troca sexual entre adultos e mulheres jovens, menores de idade, num vínculo em que existem muitas diferenças sociais e a troca de dinheiro e bens acontece, é uma realidade social que aparece o tempo inteiro.

A prostituição normalmente representa um dos modos básicos de exploração entre homens e mulheres. É importante mostrar que a mesma é uma forma de acesso das jovens mais pobres ao dinheiro e certos bens, entrando em contato com as possibilidades de outro mundo, igual aos homens que roubam para obter o que não lhes oferece o mundo. Mas uma vez objetivada esta relação de exploração

sexual, também é importante mostrar os efeitos que ela tem ao interior dos grupos sociais.

A prostituição também aparece como um dos elementos de conflito entre os próprios jovens. Como Marcelo diz na entrevista, o medo de ter uma namorada é que a jovem não se prostitua. Este é um primeiro nível. O segundo o constitui vontade de preservar a mãe e a irmã das atividades de prostituição e tira-las da pobreza.

*¿Ahora?, y ahora va bastante bien, porque de última me alejé un poco, bah un poco no, me alejé de las calles, no salgo a robar como antes, porque de última, yo antes era más, yo antes era más grande que mi hermana y ta', yo no iba a esperar que mi hermana, o mi madre, salgan a... a prostituirse ¿entendés? Entonces ta, toqué pal' lado ese, salí a robar. Salí a robar, salí a robar, ayudar a mi madre y ta' y es así. Después el año pasado perdí ahí en el juzgado, fui pal' juzgado pal' de Bartolomé Mitre, y me mandaron pa' acá. Acá estuve 6 meses viniendo a entrevistas y eso, y ta' y me dieron la posibilidad de entrar a un taller, es una beca laboral, 2000, 2054 pesos. Y ta', y ahí la voy llevando... (Marcelo, 18 años)*

Neste sentido, existe uma intenção da proteção do homem, preservando as mulheres destas atividades. Deste modo, a prostituição exercita um dano social que afeta profundamente as próprias relações afetivas dos jovens, se tornando outra forma de conflito de gênero que afeta tanto o laço de gerações a nível geral – a prostituição como vínculo social de adultos e menores de idade - como a nível familiar e nas relações de gênero: as mães e seus filhos ou filhas e os namorados ou cônjuges. Como mencionamos nas histórias dos homens a prostituição inspira medo: é isso do que os homens querem proteger as mulheres da família quando eles sabem que não podem lhes oferecer proteção econômica. Também existe o medo de se apaixonar por uma pessoa e descobrir nela à prostituta. Na verdade, o que é impossível é separar a lógica que estigmatiza as mulheres quando existem fracassos afetivos, como no caso de José cuja história de paixão e de ciúmes terminou num homicídio.

*“No sé si vos te acordás aquel tema de Karibe con K, “Mujer de la vida” (...) que era alguien más joven que se había enamorado de una, una prostituta y tá, y lo arruinó y, lo echó a perder. Que él había dado todo por ella y la mina le falló. Bueno ese tema me... me llega.”* ¿Te parece que fue eso lo que te pasó? *“No sé pero algo parecido sí.”* (José, 16 años)

## 12.2 Abuso sexual.

Os três casos de jovens que violentaram sexualmente correspondem a homens. Cada um deles mostra particularidades. No caso de Juan, que matou a menina da qual tinha abusado, há consciência do fato e há um encobrimento profundo do mesmo. Não escapam palavras, mas mesmo assim Juan precisa muito falar. Para minha surpresa, ao término da entrevista Juan manifesta que tinha gostado do trabalho e queria continuar. Efetivamente, ele precisa estabelecer laços e contatos sociais. O único vínculo consistente relatado na entrevista é a situação de conflito familiar e isolamento na casa. Este caso tem semelhanças com o de Viviana que também tem um grande conflito familiar e morava nos fundos da sua casa, isolada. No caso do Juan, sabemos que a vítima era uma menina de poucos anos de idade. As referências mais concretas são as seguintes:

Te dolió hacerlo? *“No”* Reacción posterior: *“Yo que sé, ninguna...”* ¿Ya lo habías pensado antes? *“Supongo que no.”* Impulso del momento. ¿Cuál es tu primer recuerdo? *“Cuando llegó la policía a la casa de mi tío a buscarme.”* ¿Cómo te trató la policía? *“No sé, bien supongo.”* Luego la Comisaría, el Juzgado donde no tuvo que ver personas: *“No personas no, me llamaron, me llamo el juez, me pregunto cosas y tá... después de eso me llevaron para el cuarto.”* [En Zabala] ¿Sabes que es un juez? *“Una persona que, no se, que manda preso gente.”* *“Me dijeron que eso (el Zabala) es un hogar de derivación (...) que iba a estar tanto tiempo ahí, y después me iban a derivar para otro hogar.”* ¿Vos entendías lo que estaba pasando? *“No me acuerdo.”* ¿Te sentías muy raro en ese lugar? *“Sí porque yo no sentía que pertenecía a ese mundo, no pertenezco a ese mundo. (..) de acá, del INAME (...)* En Zabala e Misiones Juan no se sintió bien: *“No, porque me daba vergüenza.”* Recién empezó a sentirse mejor *“Cuando llegué acá.”*

[Soriano] *“Fue por el director y los funcionarios.” ¿Los querés? “Como querer, sí.” ¿Te gustaría ser como alguno de ellos mas adelante? “No, me gustaría ser como yo.” (Juan, 19 años)*

O segundo caso é o de Alexis. História complexa, tanto pela confusão do relato como pela dificuldade em dar sentido e orden aos eventos. A violência doméstica é, evidentemente, costumeira e Alexis é tomado por ela em toda sua visão das relações afetivas, pessoais e sociais. É difícil saber se forçasse a irmã sexualmente como sugere ou se abusou do vizinho, uma criança de poucos anos de idade. A lógica da entrevista mostra um alto nível de conflito com a família do menino. Ilustramos a resposta quando lhe perguntarmos pelas razões do processo:

*“Por acoso de violación, piensan que yo le hice algo a mi hermana, pero no es así, ¿viste? La vecina roba en casa por eso cerramos todo con muros pensando que nos íbamos a ir de ahí, que se vaya ella, sabes qué. Mi padre ya lo mato a palo al tipo que puso la denuncia. Si está invalido el loco (...) mi viejo es coracero, era coracero.” El motivo de la denuncia: “Porque yo estaba con mis hermanos, estaba con el de 19 años y mi hermana de 11 y el de 8 y el de 1 año, viste? Y los, ellos porque tienen, tienen rabia de que nosotros tenemos, hay gente que tiene lo que puede, hay gente que, que yo que sé que no tiene tanto, yo lo digo así porque me cago de la risa (...) agarra y me dice, agarra y me hace una denuncia va el chiquito para casa, ¿viste? Pa’ mi casa un chiquito y, y golpea la mano y dice ‘¿ta’ la Jéscica?’ y le digo ‘ta’ sí pero mamá no la deja jugar’ y le hablé bien, le digo ‘mira que mama no la deja jugar, ¿no entiendes cuando te hablan?’, es chiquito tenia 7 años, 8, ¿viste? ‘digo, que ¿no entendés? Anda pa’ tu casa porque después pasa algo y tu madre...’ y aparece el milico y dice ‘¿quién es Alexis acá?’ y digo ‘si soy yo’, yo estaba durmiendo, eran las 3 de la tarde, me levantaron y entraron a mi casa. Rompieron el teléfono los milicos. Mi padre una vez, preguntale, preguntale a Daniel lo que hizo en la comisaría, que Daniel debe saber clarito lo que hizo; le pegó a tres milicos un palazo a cada uno le dio, en una comisaría que estaba llenita de milicos ninguno se metió, a tres les pegó. (Alexis, 17 años)*

Como dissemos, o caso de Alexis é um caso, também, de violência doméstica: castigo e a violência dos pais não são vividos como um fator de desintegração, mas como uma modalidade de afeto. “¿Con mi padre? Me llevo bien, muy bien me llevo; no me llevo bien con mi, mi madre; mi madre es media, es media loca; media loca no, es media histérica ahí, (...) unos golpes y eso... te pega, te pega por cualquier cosa; le pega, a mi hermana le pegó con un, un palo le pegó y mi padre la ve marcar a mi hermana y ya le quiere pegar mi padre.”

Basta revisar a entrevista para ver a sucessão de fatos que naturaliza a violência e tornam difícil a aceitação de qualquer outra modalidade de relação com outros. Tudo é conflito e golpes, e todo conflito é resolvido com mão dura, do mais forte. O exagero das figuras masculinas do pai e do irmão pode ser associado ao abuso sexual do menino, como se refletisse uma regra de domínio.

Finalmente, o caso de Paulo difere bastante do anterior. Embora fosse impossível entender o que aconteceu no início, Paulo conseguiu apesar do desgosto e do mal-estar falar do problema. Também, embora evidentemente a história introduza elementos pelos quais não é possível falar de uma troca sexual no marco de uma relação, trata-se de um adolescente de 14 anos que planeja uma ação com o objetivo de ter sexo com uma pré-adolescente de 11 anos, que era sua vizinha e com cuja família tinha laços de cooperação. Ao contrário dos casos prévios, não é tão forte a diferencia de idade. O sinal distintivo está na decepção e na forma de obter o laço sexual, como também no fato chamativo de que o Paulo tinha uma namorada.

“Fue algo que yo quise hacer.” Fue “En la casa de ella (...) yo fui pa’ la casa de ella porque, como, yo a la madre le hacía algunos mandados y eso (...). Porque era amiga de mi madre entonces (...) como vivía cerca, iba y le hacía los mandados (...).” Dice no haber lastimado a la niña, aunque sí hubo contacto físico. Quiere olvidar todo, no sabe si lo logrará. “No sé, porque algún día me acordaré y me voy a sentir mal.” Insiste en que el motivo no fue ni querer lastimarla, ni que le gustara: “No sé, porque tenía ganas de hacerlo, no sé.

*“Sí pensé que podía lastimarla (...) no la lastimé.” ¿Por qué fue abuso? “¿Eh? Por manoseo, (...) [ella] no lloró ni gritó nada.” No ofreció resistencia y Paulo no sintió que había pasado nada malo en el momento “... lo sentí cuando fue la policía a buscarme a casa.” Esto es “... malo porque pasé los límites que no podía, porque pasé por encima de la persona, no sé.” [Pasé por encima] de los derechos de ella.” ¿El derecho a qué? “No sé, derecho a ser (...)”*

Num marco familiar de desestruturação pela separação da mãe do segundo companheiro (que não é o pai, mas com o que teve um laço de afeto forte), de mudança para um novo contexto social e de sinais claros de conflito no anterior relacionamento da mãe, referente na infância, muitos fatos podem ter colaborado num comportamento deste tipo. Ou talvez, simplesmente, a dificuldade de obter uma relação sexual que não está na marco da relação com uma namorada numa psicologia de domínio masculino. As referências para a violência no laço da mãe com o companheiro prévio podem dar conta das práticas inconscientes de relações de gênero que o Paulo aprendeu na prática, mas sem consciência, não na fala: *“Porque mi madre tenía problemas con mi padre, padrastro. (...) mi padre la relajaba, le pegaba. (...) mi padrastro...”*

Em geral, a particularidade das situações não permite concluir com facilidade. Os laços deste problema com o problema do abuso das crianças e da homossexualidade são campos em que não há muita acumulação sociológica. De qualquer maneira, a frequência dos fatos mostra a existência de uma sociedade na qual as bases da construção de uma sexualidade como laço de respeito entre iguais parece distante.

### **12.3 Sexualidade e prisão.**

Uma terceira categoria refere aos elementos de abuso sexual observados nas histórias dos jovens no interior das instituições de INAU. Quem melhor dá conta deste problema é Fernando que enuncia isto em todo o momento. A falta de contato com o sexo oposto numa idade em que a vida sexual começou é uma grande dificuldade que a prisão não supre. São manifestadas formas diversas de



continuar a vida sexual na história. É importante notar que a figura do estupro aparece repetidas vezes, tanto relativo a um fato freqüente entre os próprios jovens reclusos, como no que tem a ver com o outro sexo.

As diferentes referências aos estupradores como delito condenado tem relação com a realidade que a prisão instala. Castigar os estupradores para proteger as mulheres também é se proteger de certa forma de dano e castigo exercitados nos cárceres.

*“Nosotros somos, para la gente que no anda robando, somos como el infierno. Pero no saben que tenemos códigos. Yo estoy acá adentro y yo no sé qué pueden hacer con ella. Caen, si pisan acá, ya ni saben lo que se le puede hacer.”* ¿Cuáles son los códigos? *“Si cae uno por violar vamos a la pieza con todas puntas, le sacamos la ropa, en un piso mojado lo dejamos toda la noche desnudo con la ventana abierta. Lo violan también.”* Frente a mi sorpresa aclara: *“Esto de las violaciones es en todos los hogares.”* Una vez naturalizado, seguimos... *“Si sabes que uno violó quedas como loco y vas y chau, porque sabes que está en peligro tu familia, tu mujer. Los sentimientos se respetan, la visita. También el código de que caigo bien empilchado y soy un gil. Vienen, te sacan la ropa y esos quedan embagayados por rastrillos. Si el gil no tiene ninguna papeleta (alcahuete, rastrillo) no es justo. Si tiene papeleta, que se vaya del hogar y camine con la cabeza agachada.”* (Fernando, 16 anos)

*Hay cosas mas graves sí... una violación... eso es imperdonable, eso es gravísimo... Eso nunca jamás, nunca jamás... no conozco a nadie, y si lo conociera lo pico porque se lo merece. Un violador de lo que sea, es violeta, y si es de niños chicos, peor. Primero lo judeo bastante. (...) Nunca vi a nadie violando a alguien, pero si alguien me dice ‘fulano violó a, a mengano’ le digo ‘yo que sé’, yo no puedo hacerle caso a alguien que me viene a decir ‘fulano esto’, capaz que vas y nada que ver. Las cosas hay que verlas para creerlas, nunca te puedes llevar por lo que dijeron los demás, porque después puedes tener problemas. Es que hay mucho conventillero,*

*hay mucho lengua floja, de esos que hablan y hablan y después sabes que...son unos cobardes bárbaros.* (Felipe, 19 anos)

No mundo da reclusão e do crime, existem condenas morais fortes. A condenação moral do abuso sexual é extrema e este delito é julgado com muita severidade pela comunidade, expressando o valor que tem muito especialmente para os homens conservarem e preservar suas famílias neste universo simbólico. Esta ordem simbólica fica explícita nas declarações.

*Si me meten un violador al lado mío, lo hago que me lo saquen de mi pieza o donde esté hago que me lo saquen. Porque no puedo estar con un violador en una pieza. Porque si uno está con un violador al final de cuentas la gente va a decir “vos sos otro violador más”. Violar es lo más grave de todo. ¡Claro! Violar, violar una persona ¿sabés lo que es violar una persona? Se te tiene que caer la cara de vergüenza. Matar... alguien que mató también es un delito grave porque si vos matas una persona sabes que nunca te vas a olvidar, eso te queda pa´ siempre. Nunca te vas a olvidar que vos mataste una persona.* (Marcos, 16 anos)

A fala em relação ao homicídio não obedece ao medo da censura social, mas ao trauma que supõe para os jovens terem matado outra pessoa, entendendo as conseqüências de um código que é naturalizado depressa. A experiência da morte deixa marcas, a culpa existe e as conseqüências judiciais se tornam uma carga que será processada reflexivamente, ou não.

O homicídio constitui um caso particular então. Está interiormente justificado, máxime quando se cultiva a idéia que a morte é necessária para resolver conflitos numa sociedade jovem, faltando referentes maduros e marcou pelo uso da violência como modo de relacionamento e de obtenção de dinheiro. Que se dedica ao negócio, devera desenvolver a aptidão subjetiva para matar caso preciso fazer isto. Disto nos deram testemunho as palavras desta jovem: *Cuando salgo a robar soy yo o yo. No hay orgullo de matar, pero lo hago por necesidad.* (Angélica, 17 anos)

Porém, esta fala estruturada no caso dos jovens cujas trajetórias criminais associam-se ao roubo, o arrombamento ou rapina, desaparece no caso da violência doméstica. Aqueles que fizeram abusos sexuais não têm qualquer tipo de fala ou explicação a disposição dar conta do que aconteceu, o escondem e não falam. Não há contexto social que lhes permita uma história, ao contrário daqueles que se dedicam ao roubo e que estão condenados pela justiça, mas não necessariamente pelo ambiente social. Como dissemos, isto obedece à dificuldade que supõe expressar a sexualidade, dar conta dos elementos que explicam a circunstância de um ato sexual, em grande parte.

É importante notar que a dificuldade em dar conta dos fatos corresponde uma sociedade que transforma em estupradores jovens que iniciam sua vida sexual sem uma compreensão clara da mesma e dos seus sentimentos. Também, um sistema judicial que usa procedimentos de demonstração para o teste judicial como elementos de ensaio que tecnicamente são mais humilhantes que qualquer ato impulsivo protagonizado por eles. Também, uma sociedade que é mais dura condenando a atitude de um adolescente que a prática da prostituição ou a violência doméstica geralmente exercitada por adultos com adolescentes y jovens.

### **XIII. VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E INTERPESSOAL.**

A violência contra as mulheres e as crianças é um dos crimes mais comuns e Uruguai não escapa a esta realidade. Na verdade em Montevideu, dados recentes do Ministério do Interior no período 2003-2005 indicam que 74% das vítimas de homicídios são mulheres. Em mais de 80% dos casos, as mulheres morrem vítimas da violência doméstica. Em diversos contextos, muitos estudos provam a existência de castigo físico e violência para as crianças propiciadas por fatores culturais diversos e como prática difundida. O relatório sobre Violência Doméstica contra as Mulheres e as Meninas de UNICEF (2002) denuncia que as mulheres e meninas freqüentemente correm grandes perigos precisamente no lugar em que elas deveriam estar mais seguras: nas famílias. Estas vítimas de tratamentos ruins sofrem física e psicologicamente e tem dificuldades em tomar decisões pessoais, expressar suas opiniões ou cuidar de si mesmas.

A seguir, damos conta de um conjunto de situações que podem ser catalogadas de modos diversos nas vivencias dos jovens. Nelas, o que ressaltado, é a existência de conflitos psicológicos ou de violências físicas comuns. A violência doméstica, lembramos, não foi o foco de nossa entrevista, mas muitos casos apareceram que mostraram sua presença. Na maioria deles, os jovens não são ainda os protagonistas principais. Isto é, ainda são vítimas da violência.

Não obstante, no conjunto dos casos que nunca podem ser incluídos, é certo que a adolescência e a entrada na juventude são períodos da vida nos que as pessoas começam a estabelecer estratégias de resolução ou negociação mais definida. O crescimento corporal, a identificação de modalidades de relações que não satisfazem e a possibilidade de acessar à autonomia explicam a vontade de resolver os conflitos afetivos de um modo diverso. Em muitos exemplos, não é possível identificar o conflito vivido na casa ou o nível de violência existente. Mas aparece com claridade o fato que muitas trajetórias de crime e experiências da rua acontecem pela vontade de se libertar a uma realidade conflitiva da casa que os jovens não querem aceitar e da que tentam escapar.

Se observarmos todos os casos em que existe violência e mal-estar na casa, vemos que o fenômeno é de importância, com grande impacto nas trajetórias. Juan, Viviana, Javier, Leandro, Angélica, Irene, Jociana, Felipe, Marina, Alexis, Whashington são todos jovens que expressam um mal-estar contínuo que os leva a escapar da casa de um ou outro modo. Viviana e Juan fogem na própria casa, Angélica, Irene, Jociana, Leandro e Felipe procuram refúgio na vida da rua. Alexis, Paulo e Juan agrediram sexualmente. Deveria somar-se a isto o problema do abandono de um ou ambos os pais onde o conflito não necessariamente é localizado na casa da origem, mas na perda dos pais. Este é o caso de Victoria, Angélica, Fernando, Rosário, Irene (caso único de filha adotiva) e Adriana.

Pensada deste modo, o fator explicativo não é menor. José não manifesta conflitos na casa e as circunstâncias do homicídio não estão vinculadas a vivência do crime. É o caso mais grave, embora exista, é verdade, um afastamento total da figura do pai que é militar e não o visitou porque está no exterior. Daniel, Marcos, Marcelo e Mauricio não expressam mal-estar nas casas nem querem as deixar, pelo contrário, existe certa solidariedade e apoio. São também os casos recentes ou próximos à saída. Finalmente Mónica tem presença familiar, igual a Valeria. Em todos estes casos há episódios de afastamento da casa e da rua, mas não com as consequências que tem nos anteriores. De fato, não houve homicídio.

Deste modo, a vivência do abandono por parte de um ou ambos os pais é uma realidade presente numa parte importante dos jovens mencionados. Por outro lado, independentemente que os pais estejam juntos ou separados, a vivência de relações conflitivas na casa, associada as diversas formas de violência doméstica, também está na origem de um mal-estar forte unido à violência vivida. Em ambos os casos -abandono e deterioro da coexistência - há uma oposição do jovem à realidade da casa ou a procura do pai ou mãe que o abandonaram. Estes dois casos diferem desses em que o jovem vive a violência da casa sem a deixar. Tal pode ser o caso de Mauricio ou de Alexis.

Por outro lado, a violência doméstica carrega expressões diferentes nos jovens: o abuso sexual de crianças pequenas, abuso sexual por parte dos adultos, violência física com os menores (irmãos ou crianças) e maltrato constante. Tratamos o

problema do abuso sexual no ponto anterior, mas as violências sexuais são parte inerente das violências domésticas. Este é o caso de Jociana que sofreu o abuso sexual de um parente.

Deste modo, a violência entre gerações se instala e os jovens que a vivem como vítimas ou agressores mostram dificuldades para quebrar esta lógica: o sinal fundamental é a reprodução do uso da violência e o excesso de poder como modalidade de vínculo entre gerações na maioria dos conflitos familiares. Grande parte das experiências sexuais iniciais acontecem neste marco, conflitos afetivos de difícil resolução são levados um extremo e a desestruturação destes laços normalmente determina a saída cedo da casa, reforçando em muitos casos a delinquência juvenil como modalidade de auto-afirmação e expressão de liberdade.

### 13.1 Gênero e violência.

A violência e o gênero não se referem exclusivamente, ou totalmente, a violência doméstica. A história que o José protagonizou mostra como os ciúmes podem dar na morte do outro. A desconfiança, um olhar atravessado e a vontade de defender a namorada abrem passo a uma série de atos incontroláveis.

*“¿Eh? por, por defenderme a mi, por defenderme. (...) No, yo estaba saliendo con una pareja y, y ella a, a su vez, hace una semana había dejado con otro tipo. (...) Es esta que te decía, y tá, un día veníamos de la casa de la amiga, ella estaba viviendo ahí, íbamos para mi casa y, tá, y ahí me cruce con él, con el novio de ella y, sin querer, lo mate y (...) No lo iba a matar porque es estaba de espaldas, pero el se dio vuelta y...”*

*(...) como te dije, yo no, no lo quería matar si él estaba, me estaba dando la espalda a mi, yo lo quería lastimar nomás. (...) Yo iba así de atrás y él se dio vuelta, tá y se (...) nada, no, no quiero. (...) no, no, porque tá, él me pidió pa’ hablar con ella. Yo le dije que no y, que no, tá. Y el hermano y un compañero de él me dicen “dejala que, que va a hablar con él” y tá, después di la vuelta*

*a la manzana y le pregunto al, al hermano y al otro y el hermano me dice “dejala” dice “dejala porque (...)”, ta y ahí (...) a reirse y, y fue el amigo del hermano, “andá” dice “y encaralo”, “andá y encaralo” dice (...) “porque él se va a quedar con ella”, ¿viste? Le dije y, y él se me venia arriba y me agarró del pescuezo y se me venía arriba, me quería pegar y ella dice “ta” dice “me voy” y tá, y ella sube pa´ arriba y (...) la agarra de los pelos (...) y tá y el estaba de espaldas, y yo fui y tá, se dio vuelta y... paso lo que pasó.”*  
(José, 16 anos)

O drama carrega dimensões de todo tipo. No primeiro lugar, a exclusão social. José não pode voltar ao bairro. Uma comunidade existe que ele integrava e da que foi excluído. Em segundo lugar, a ruptura das relações pessoais, tanto das amizades como da namorada. Finalmente, o fato de ter matado outro ser humano e a compreensão do problema. O problema da masculinidade e da reafirmação que implica impedir que sua namorada esteja com outra pessoa se unem ao desafio social de não permitir abertamente ser enganado. José explica que o jovem que ele matou que estava maltratando a namorada, o que o enfureceu no momento. Certo é que a atitude instigadora ao conflito do amigo com quem estava também foi um detonante da situação. Como em Marina, circunstâncias controláveis terminam em atos ilimitados de violência.

A violência interpessoal e doméstica estão presentes de modos diversos e também são detonantes na produção e reprodução de um mundo juvenil no qual a inimizade, a resolução de conflitos por via da força, as dificuldades para se unir afetiva e sexualmente com outro marcam a construção da personalidade e a identidade. As maternidades e paternidades precoces em contexto de desestruturação familiar mostram a aceitação de identidades e a construção de papéis familiares que seguem padrões distantes da classe média tradicional, sem vínculo com projetos educativos ou profissionais de longo prazo. Sem laços diretos com o crime, a presença de uma violência interpessoal nas relações entre pares e até mesmo a violência de gênero definem a disposição subjetiva necessária para assumir trajetórias de delito: elas naturalizam a violência física.

As relações de gênero são permeadas pela violência a través da violência doméstica ou da prostituição e a perspectiva das gerações se transforma: é difícil pensar no conceito de juventude é ou de moratória quando a projeção consciente de vida só se estende, em muitos casos, até os 40 e 50 anos.

Do ponto de vista das próprias trajetórias de crime, alguns sintomas de procura de igualação existem num mundo de exclusão: as trajetórias de mulheres jovens associadas ao crime, normalmente masculinas pelo vínculo direto que supõem com o uso da violência física. Deste modo, a assunção do delito como trajetória juvenil feminina supõe uma rejeição à prostituição como atividade central e uma forma de igualação com os homens. Não obstante, como tínhamos analisado, um sinal distintivo profundo existe nas relações de gênero pelas quais as mulheres que levam a cabo crimes o fazem para consolidar vínculos com pares ou namorados, mas eles não podem transformar isto numa trajetória social sustentável.

No que refere ao processo de inserção social, a reificação do papel da mulher como garante do vínculo afetivo, referente moral e base da construção do projeto pessoal estão presentes na maioria dos homens: as mulheres são referentes morais. Daniel expressa: *“Mi novia dice por un lado mejor, ya te sirve de experiencia. Aprendes. La libertad es la libertad. Acá estás bien pero estás todo el día preso.”* (Daniel, 17 anos)

Por outro lado, a construção de uma família não associa ao crime. De acordo com Marcos: *Y que ella decida tener un hijo tuyo y vos quieras que ella tenga un hijo tuyo también. Sino no, no puedes, estas un par de meses con la gurisa, un año, dos años y ya querés hacer un hijo, ¡no! Yo pienso tener un hijo cuando, cuando tenga un buen trabajo. Porque yo no voy a seguir robando y voy a tener un hijo y no voy a querer que mi hijo me vaya a ver a, suponer, al COMCAR, o al penal, un decir... Ir a ver al padre atrás de las rejas, pa' que sabes que ves a tu hijo que es chico, todo, te vas a querer ir con él. Y ahí no son meses, son años.”*

O afeto e a constituição de um casal são deste modo centrais nos homens. As mulheres não têm a expectativa de consolidar uma relação para sair. Na maioria



dos casos, elas vivenciam a relação de namoro no vínculo com delito. Quem deveria fazer uma proposta é o homem e a forma de conquistar-lo é seguir um determinado projeto. Isto explica o crime em que Silvana (16 anos) se envolveu: *“Mi novio ya había lastimado a otras personas, eso fue cuando vivía en Brasil, en Porto Alegre. Vivió un tiempo ahí que tenía una boca. Estuvo tres años él viviendo allá y después volvió y tuvo una acá, en Artigas.”* A imagem de transgressão associa a uma de segurança: *“Él a mi me protegía. Me protegía de mi madre por ejemplo. Cuando ella me echó, cuando me quiso encerrar. Pero yo no lo quería mucho. Tampoco volvería con él porque no lo quiero más.”*

Mas os fracassos nas experiências no amor, as frustrações normais nesta idade, se traduzem na imagem negativa do namorado. As expressões degradantes para o tratamento que os homens oferecem, o sofrimento e as histórias dolorosas vão marcar uma construção violenta nas relações de gênero. Esta construção da na elaboração de maternidades e paternidades difíceis, violência acrescentada pelo conflito nos jovens casais.

### **13.2 Maternidades e paternidades precoces.**

O problema da paternidade da maternidade precoce não só deveria ser abordado numa perspectiva funcionalista, que vê a maternidade como a forma de passagem ao mundo adulto das mulheres e localiza nelas a responsabilidade pela gravidez. É necessário observar as falas que relacionam homens e mulheres para entender este fenômeno.

Efetivamente, Victoria tem seu primeiro filho fruto de uma relação adolescente na qual a decepção afetiva explica que ela assumo o menino sem procurar a responsabilidade pela paternidade primeiro. Só com o segundo namorado estrutura um laço estável no qual o segundo filho nasce. De qualquer maneira, ela mora na casa da mãe. Javier procura saídas em contexto de reclusão para poder viver com a namorada e a filha, embora ainda nem resolve o problema afetivo da relação com sua mãe, nem as bases materiais de sobrevivência. Finalmente Mauricio teve um filho no marco de uma convivência na casa dos seus pais. Mas a

separação do casal determinou que a jovem voltara à casa da mãe, onde mora com a sua família. Mantendo o contato com a filha, o faz com poucos recursos afetivos e materiais.

No imaginário de todos os entrevistados, a vivência da relação de namoro e gravidez se associa imediatamente. No caso dos que não têm crianças, mas experimentaram relações afetivas prolongadas, observamos esta presença tanto nos homens como nas mulheres: Angélica, Rosário, Valeria, Jociana e Marcelo e Mauricio. Os únicos que tiveram relações estáveis mais não falaram em paternidade ou maternidade imediata eles são Mónica, Felipe e Daniel, com um código mais próximo ao das classes médias em que a fase de namoro é visualizada como um período prolongado de conhecimento mútuo no qual a concreção de uma família depende da estruturação de um projeto de trabalho. No caso das mulheres, a imagem da gravidez se associa a uma projeção de desejo, as crianças são visualizadas como expressão de afeto ao cônjuges e as mulheres parecem temer menos que os homens a concreção rápida da maternidade. Isso pode ter explicação pelo imaginário social que faz dos homens os garantes da estrutura econômica da família.

De fato, são os homens e não as mulheres que expressam o problema da responsabilidade da manutenção da família nas falas, enquanto as mulheres enfatizam o problema do amor e do afeto quando falam das crianças. Podemos observar isto na comparação das falas:

1. No caso de Angélica (19 anos), em relação à figura do companheiro, afirma que ela “não toma cuidado” já que gostaria de ter crianças: “... *son para darles mucho cariño y amor. Es lo más preciado que dios te puede dar. Si los tuviera les daría todo lo que mi mamá no me dio. No importa lo material, lo importante es estar con tus hijos.*”

2. Rosário (17 anos) se recusa a ter as crianças, mas diz que perdeu duas gravidezes.

3. Jociana (16 años) " *Cuando lo conocí él estaba muy mal y yo sé que fui yo la que lo rescató... Yo no me cuidaba con él. Quedé embarazada pero un día peleándome con una gurisa lo perdí el embarazo, que era novia de un amigo de Mauri. Ahí mis padres me internaron porque no podían conmigo.* "

4. No caso de Victoria (16 años): " *Tenía novio así... Éramos pareja sí, éramos novios, pero no era nada formal, íbamos y veníamos, éramos pareja así. El hacía su vida con otras gurisas y yo hacía mi vida pero... bien. Estábamos, por estar, pero nos gustábamos. Y ta... cuando íbamos a estar él me preguntó si yo me cuidaba y le dije que sí, y ta, ahí quedé embarazada.* " ... " *Me enteré después de los 6 meses, de 6 meses me enteré que estaba embarazada. (...) se me había empezado a mover. Yo tenía menstruación, tenía todo. No tenía panza, nada.* "

No caso das mulheres que tem namoros prolongados, elas expressaram a possibilidade da gravidez mostrando que a mesma associa-se a uma lógica afetiva, de apropriação do par ou realização da gravidez como símbolo de apropriação do outro, mesmo sem conservar a relação. Em certo sentido, a gravidez é sentida como fonte de poder. Observa-se isto na comparação com a fala dos homens:

1. Marcos (16 años) explica: " *Tendría que primero, así como todo, estar así... porque se empieza estando de novio todo, conociéndose, todo. Porque vos no vas a hacer un hijo si sabes que la, que la señora no te quiere, o la, la mujer no te quiere. Vos tenés que saber que te quiera y que, y que los dos estén decididos a tener un hijo. Y que ella decida tener un hijo tuyo y vos quieras que ella tenga un hijo tuyo también. Sino no, no puedes, estas un par de meses con la gurisa, un año, dos años y ya querés hacer un hijo, ¡no! Yo pienso tener un hijo cuando, cuando tenga un buen trabajo. Porque yo no voy a seguir robando y voy a tener un hijo y no voy a querer que mi hijo me vaya a ver a, suponer, al COMCAR, o al penal, un decir... Ir a ver al padre atrás de las rejas, pa' que sabes que ves a tu hijo que es chico, todo, te vas a querer ir con él. Y ahí no son meses, son años.* "

2. Javier (19 años): " *Ojalá pudiera ... porque hay muchas cosas que te lo impiden. Una no hay trabajo, otra tu familia no tiene, como te puedo decir ... no está bien económicamente de plata. Para tener una olla de comida tenes que estar* "

*... y es difícil la vida, mira que parece que no, pero afuera es una responsabilidad, yo tengo un hijo pa' criar ahora y tengo que salir a sustentar, porque mi señora está embarazada de 5 meses."*

3. Marcelo (18 años): *"Por ahora nada, llevándola, cuidándonos, está bravo pa' traer una criatura la mundo. Si no sería lo mismo, volver al pasado, tendría que salir a robar. Antes lo hice por mi madre y por mi hermana, y ahora por un hijo. Lo que pasa que, de última, ahora ya, ya como que, que ya sabes lo que es el laburo, viste, yo antes nunca tuve un padre que me dijera, me marcara... Fue mi madre y madre, fue mi madre. Madre y padre, ¿entendes? No tenía, yo que sé, un padre que se pusiera los pantalones."*

4. Fernando (17 años): *"Usaba droga para no pensar, pensar en otra cosa. Pero eso está continuamente comiéndome la cabeza. Ver un padre, una madre y que el padre esté jugando. Yo le dije a mi abuela, yo cuando tenga un hijo va a ser cuando tenga una casa, una compañera (linda o fea pero que me quiera), ahí tengo un hijo. Si me ve del cielo mi abuela debe estar muy disgustada. Si tengo un hijo va a ser cuando no robe más, no me drogue más. Que sea una mujer de esas que no tiene al hijo, se lo deja a la vecina y se vaya al baile."*

5. Felipe (19 años): *"Si queda embarazada mi novia hay que hacerse responsable, siempre hay que tratar de (...) por lo menos hasta que lo quiera, o no?, que estes bien parado, (...) un trabajo y te puedas mantener." ¿Te gustaría tener hijos? "Ahora no, pero en un futuro si, que esté con, con, mi techo y tenga mi comida, si."*

Victoria é uma mãe adolescente de duas crianças que ela feriu. Como é observado, a história começa relatando o dano feito em sua menina de 9 meses. *"Y no sé, en general, digo, me preguntan... cuando estamos con Delia ella me preguntaba si yo podía... qué pensaba, si había algún motivo que yo pudiera haberle hecho... como la trataba o apretarla fuerte... violentamente verdad, digo, no... pensando así digo mirá, la única manera que pudo haber sido... que yo tenía ahora pensando un poco en todo, de apretarla y empezar a darle besos por todos lados. Pero nunca antes había llorado."*

A dificuldade para entender a essência do laço e o cuidado das crianças pequenas tem vínculo com a aventura passageira no caso do primeiro filho. Fruto do laço que se perde, Victoria se auto-afirma assumindo a maternidade, mas negando ao pai a paternidade. No curso da gravidez consolida um novo relacionamento como quem será o pai da segunda filha, a menina. Em termos de responsabilidades, Victoria menciona em permanência os cuidados das crianças e a importância deste laço. Também, ainda está por completo imersa na vivência um mundo adolescente no qual o centro é a escola secundária. Victoria ainda é sustentada pela mãe, morando na sua casa.

Não é possível estabelecer com clareza a causa das lesões em ambos os casos, mas é oposta a vontade de ter um filho a maturidade efetiva para assumir a carga do cuidado de crianças pequenas. A necessidade de continuar uma vida adolescente, ao mesmo tempo que reafirmar um relacionamento é conjugado num conjunto complexo de conflitos pessoais. Pouco antes da gravidez Victoria tentou se suicidar por causa da dor que provocou a perda da avó dela.

Deste modo, o caso de Victoria testemunha de características de elementos do conflito adolescente e da vivência da sexualidade. São conjugados elementos diversos na vontade de ter um filho, sem uma visão clara do que a maternidade representa. A ausência de anedotas da vida das - ou com as - crianças, a referência auto-centrada na história dos problemas da sua vida de adolescente impedem uma percepção clara dos laços filiais e das necessidades das crianças.

O caso de Mauricio também é testemunho da difícil construção de um casal. Como fruto de uma relação de namoro, a coexistência acontece. Mas os conflitos que não são resolvidos abrem passo a uma ruptura. A convivência aconteceu na casa dos pais de Mauricio onde continua morando. Depois da ruptura, cada um continua na casa dos pais. *“Ahora en octubre si hubiésemos seguido estando juntos haría tres años de novios. Estuvimos, estuvimos como un año de novios y ahí si fuimos a casa ... habremos estado un año, más, un año y medio casi. Pero después ella empezó con las salidas pa' acá y pa' allá y como antes cuando*

*estaba en la casa de la madre y ta'. Iba pa' las casas de las amigas, todo el día así, y ta'. Yo llegaba y ella no estaba y yo me calentaba."*

O conflito vincula aspectos diversos. O Mauricio explica que *"Llegaba de salir a trabajar y cuando ella venía y yo no estaba ella también se calentaba... y bueno y yo le decía '¿pa' que te calentas si vos te vos cuando yo vengo no estás?' Aparte yo iba, ella venia de noche, yo le cocinaba ahí y después le decía 'lavá' y ella se enojaba cuando yo le decía que lo lave, pero yo no podía hacer las dos cosas. Si ella trabajaba y cocinaba yo iba a lavar las cosas después de comer (...) en las cosas que tenía que hacer ella como limpiar la casa y eso, cuando estaba embarazada yo le daba una mano pero ella podría hacer las cosas, no las hacía porque no le gusta."*

Na história de Mauricio os problemas unidos às questões econômicas e a estruturação da vida diária na convivência têm peso maior, ao contrário do que aconteceu com Victoria. O conflito configurado na história do casal não foi solucionado. O laço com a menina fica, não obstante Mauricio não contribui economicamente com a educação da menina. Embora sua situação econômica torne isto difícil, Mauricio explica que deixou de aportar porque suas contribuições foram rejeitadas. A dificuldade na construção da paternidade mantém relação com as dificuldades de ter uma casa própria e de formação independente. As famílias terminam por incidir no conflito e você lucros para a situação de filho de qual não tinha vindo fora antes. Projeto adiado, a família é para outro momento.

Em ambos os casos, as relações com os pares estão estruturadas de modos diferentes. Claramente, o processo de namoro encurta e o passo para a construção da maternidade e a paternidade. Este mesmo passo veloz frustra o projeto depressa, já que à falta de planejamento agregam-se a falta de possibilidades e recursos para se encarregar de um projeto familiar e a instabilidade afetiva da idade. Deste modo, os projetos quebram e se produzem tempranamente experiências frustrantes.

### 13.3. Violência entre pares: bandas, território e bairro.

A desestruturação familiar em condições de pobreza extrema as conseqüências da violência interpessoal e doméstica que não é patrimônio de um setor social. A vivencia de relações familiares marcadas pela violência afiança a conformação de uma identidade social construída no bairro vivido como território: a que é observada neste caso é a conformação de identidades juvenil determinadas pela reificação do uso da violência na construção da masculinidade como chave do vínculo com pares. As diferenças territoriais e de espaços se tornam chaves na reprodução da sociabilidade violenta, sendo reinterpretadas ofensas mínimas em chave de inimizade e os conflitos protagonizados tanto por homens como por mulheres.

Como se criam as relações no bairro? No primeiro lugar, não deveria ser subestimada a importância que tem o afastamento das redes educativas no que faz até mesmo à conformação do grupo. Não assistir a escola faz que as oportunidades de sociabilidade seja menores. No caso das mulheres, os efeitos da maternidade precoce estabelecem já distâncias com relação às chances de se socializar. Como Mónica (17 anos) menciona: *“Mis amigas tienen 15-16 años, con hijos y maridos presos por robo”*. Também Viviana (16 anos): *“Están en otra. Hay dos que tienen hijos, que son estas que te decía de 19 y de 20 años, y una está juntada, que es la de 16 años. Entonces ta’... nos vemos poco, no da para vernos tanto.”*

Por outro lado, embora em geral o grupo de amigos seja grupo de sociabilidade e integração, é verdade que a atividade delitiva tem efeitos dilacerantes. O sentimento de integração ao grupo, a vivencia dos bandos e do contato é transmitido pelas mulheres. Rosário afirma que *“Lo más lindo que recuerde son “El Sapo” y mis amigos.”* Também seu aniversário de quinze anos: *“Los 15 los festejé con Karibe con K y los tambores.”*

Mas as menções para estes grupos de amigos são definidas também pela desconfiança. A característica do delito ou o problema do consumo de drogas faz dos bandos um lugar de encontro passageiro e fugaz, sem estabilidade. Como diz

Irene (15 anos): *“Iba sí, de un lado para otro, andaba para acá, para allá... Es que habían distintos barrios, en cada barrio había varios grupos... En cada grupo había unas diez personas aproximadamente, que eran todos de quince años para arriba. En general yo me daba bien con todas las bandas, pero algunas no me gustaban. Entre bandas no había muchos problemas, se llevan relativamente bien. Más allá, ya te digo, de que a mi algunas no me gustaban mucho.” “¿Qué hacen las bandas? Salen a robar... algunos integrantes trabajan, tomaban... comían juntos. También se fumaba porro, se jalaba cemento y nafta. A mi eso no me gusta, sólo solo el porro me gusta porque me hace salir de los problemas. La pasta base la probé pero no me gustó para nada, sólo el porro.”*

Marina (14 anos) protagoniza violências que não tem vínculo com bandos, mas simplesmente nas rivalidades que acontecem nos espaços de sociabilidade do bairro. *“Yo estoy por una pelea. Me peleé con una botija ... fue en abril, de este año..”* As razões. *“No porque... estábamos en el Shopping y ta, es del barrio y empezó a provocarme... a mi amiga y ta, yo defendí a mi amiga... la botijearon y como que ta, como que respondió y ta... después yo me pude ir del barrio y después andan bien... porque ta, yo con ella antes no me daba... le pregunté porqué, qué, qué, te pasa, y agarra y me dice... la agarra incluso a ella y entonces la botija me empujó... y ta, y yo me defendí, y después hizo la denuncia, la madre de ella, hizo la denuncia.”*

O conflito pessoal de Marina fica situado entre o divórcio violento dos pais e a briga entre eles que estão na origem de uma convivência deteriorada e um forte conflito interno. Isto se associa em certo momento a uma vivência maior das relações de amizade no bairro. Em troca, a ausência provocada na casa agrava o conflito com a mãe que lhe reprova o não cumprimento de suas tarefas. Neste marco o incidente de violência catalisa o deterioro da relação com a mãe e Marina termina morando com o pai. O refúgio na vida do bairro e nos amigos termina deste modo numa explosão de violência que agrava o conflito familiar e a afasta do círculo de amizades. Marina não pode resolver a situação nem compreendê-la e a angústia cresce num momento da vida no qual os apoios, como em todo momento, são imprescindíveis.



Normalmente, a confiança quebrada pelos vínculos da conta da aprendizagem da manipulação de relações marcada pela indiferença, a falta de compromisso e de construção de coletivos de jovens. A amizade tem então e muito que ver com o deambular e circular na cidade, com o domínio de espaços públicos patentes na capacidade de se locomover e ser o dono do território. Mauricio (17 anos) expressa que *“por todos lados tengo. Allá en casa, en todos lados... en el Centro, Pocitos, todos lados. Cuando voy pa’l centro tengo un amigo cuidacoche también a veces estoy con él.”*

Mas a capacidade para aprender a se vincular com jovens da mesma idade por uma atividade diária, do conhecimento, do esporte, da cultura ou de qualquer tipo de tarefa que produz coletivos e referentes duráveis está absolutamente ausente. As amizades ou associações feitas no bairro quando se associam a crimes e experiências dolorosas de vida já impedem o compromisso e a continuidade. A lógica do caçador (Merklen, 1997) se reproduz territorialmente na emergência de grupos unificados que fazem atividades concretas à procura de um objetivo. A diversão e a festa marcam um momento de união e conhecimento que depressa se desagrega nas restantes práticas. Quando as referências de identidade com a cultura e a música aparecem, a identidade que os une isto é a identidade dos *planchas*, em oposição para os *conchetos*. Observemos falas diversas:

1. *“La primera vez que robé fue a los 13 años. Fue robar autos en San José. Los robaba en Montevideo y los llevaba a San José. Unos amigos me dijeron ‘vamos pal baile’. Robamos un auto. Lo dejamos todo tirado. Una Fiorino. Otro y lo dejamos. En una noche robamos tres Fiat Uno. Ese día a las seis de la mañana veníamos a 170 en una camioneta. La policía nos siguió, hicimos un trompo... Nos metimos en un bar, el dueño nos denunció y la policía nos llevó. Esa vez salí. Después robaba carteras y esas porquerías.”* (Daniel, 17 anos)

2. *“...el baile, porque yo quería plata pa’ ir pal’ baile, pa’ hacer alguna jodita, pa’ ir pa’ la playa, pa’ algún lado y, o pa’ ver a mi novia. No puedo ir sin plata. Sin plata no me gusta ir a ningún lado. Tampoco siempre, todos*

*los días, a veces uno se tiene que portar, porque ese es el deber del hombre con la mujer. Pienso yo, no sé.”* (Marcos, 16 anos)

3. *Eles conheceram um ao outro dois anos atrás como: “... un baile en Belloni, donde hay cumbia villera que es la que me gusta. Él estaba repesado conmigo. Yo tenía novio, pero él me engañaba y ta’, para no quedarme atrás, fui y le di un beso a mi novio de ahora. Salimos, empezamos a hablar, él tiene 22 años... y ahí hablando me contó que estaba en la misma que yo, que andaba robando.”* (Angélica, 17 anos)

4. *“Escuchar música. Me gusta Mark Anthony, David Bisbal y Chayanne.” ... “Los extraño, los extraño por la joda. Hacíamos pila de cosas, íbamos al Inter, a bailar... A bailar cumbia.” ... “Después que comencé a fumar lata dejé de salir.”* (Viviana, 16 anos)

5. *“Me gusta bailar... me gusta la cumbia, no me gusta el ambiente de los planchas, me gusta más el de los chetos. Porque les podes sacar plata porque son bobos.”* (Jociana, 16 anos)

6. *“Yo entré en esa porque quería vestirme como mis amigas. Pero no me gustaba acostarme con viejos, ni bien tenía plata compraba ropa para ir a bailar a Belloni. Eso es lo que me gusta a mi. Me gusta la cumbia, me gustan los jeans, camperitas... champions...”* (Adriana, 16 anos)

A análise não é feita para condenar a diversão e a festa, mas para mostrar a necessidade de construir espaços sociais em que existam motivos de reunião além do prazer do encontro entre pares e que não estejam marcados só pelo consumo presente neste tipo de atividades juvenis. O consumo de roupas para manter o estilo e de drogas legais e ilegais fundamentalmente. Neste tipo de espaços, quando não existe nenhuma alternativa social na construção da personalidade, a reafirmação de si mesmo pelo consumo é crucial. Por outro lado, o estilo predominante, dos *Planchas* associa-se fortemente ao uso de marcas desportivas de um custo muito alto:

1. *¿En que me los gasto? En ropa. Ahora me compré un pantalón que me valió 1200 pesos, me compré una camperita también, me compré unos championes de casi 4000 pesos y ahora tengo que pagarlos. Ahora (...) ahora los tengo que ir a buscar, me llamó hoy.*” (Alexis, 16 anos)

2. *“quería championes de 2000 y 3000 pesos”... “A veces hacía 2000, 3000 \$ en un fin de semana y los gastaba todos. Me iba a los bailes viernes, sábado y domingo. Me quedaba con 200 \$ el lunes.*” (Daniel, 17 anos)

3. *“Porqué se roba? La mayoría porque no tiene nada para comer, o porque ves a alguien bien vestido, los championes Nike 4 palos y se los quieren comprar. Eso... y para consumo a veces.*” (Leandro, 16 anos)

4. *“Cambiar para mi es no fumar si me dan un porro, no robar, ni fumar cigarro, enganchar un laburo. ... No sé si quiero cambiar. El robo es un arte, es como el que roba un auto. El que roba auto va a querer robar el mejor auto. Vos pasas por al lado de un billetera y ella te grita, te llama. El dinero te llama, te gusta. Me gustaría ser otro. Todos los que andamos robando le tenemos bronca a los conchetos. Hay unos que van y le dicen a los padres quiero unos championes de 1000 y tu padre no puede, porque no tiene para el pan. Por eso yo robo: vení, sacate los championes. Vos los ves que andan con cada botija tan linda ...”* (Fernando, 16 anos)

Como veremos nas conclusões, isto estabelece homologias muito interessantes com o caso analisado por Willis (1977). Já não é a resistência escolar que consolida a exclusão social, processo previamente acontecido na infância. É a construção de um estilo social que se expressa em consumos culturais de roupas de alto custo. A identificação dos jovens de setores de pobreza com este estilo é complexo. É o estilo dos que se opõem aos *chetos* ou *conchetos* que têm todo e aos que se rouba. Mas é o estilo que os leva a querer consumos quando os jovens de fato não tem recursos suficientes para acessar. Roubar para obter objetos de consumo que a família não pode prover é um ato de superação dos limites que a realidade impõe num contexto social que eles sabem desigual. É uma forma de desafiar o destino. Mas a prática do roubo ocasional pode terminar na

conformação de trajetórias criminais que condena mais que a situação de origem. Neste processo, um fato que pode levar à eleição da trajetória delitiva é a consciência da falta de oportunidades: as saídas por via do trabalho se negam porque são consideradas impossíveis. Também, como Zaluar (1996) mostra, consolida a ética dos que sofrem um modelo austero e pobre de vida que estes jovens rejeitam.

Todo indica se quisermos saber do grupo de pares, é mais útil para falar de bandos e de drogas que de amizade. Fernando associa fortemente os amigos a vivência de drogas: *“La primera vez que robé trabajaba en una quinta, ayudaba a barrer. Ahí fue cuando vi a uno fumaba porro.... Cuando uno fuma precisa otras cosas. Cuando fumas te perseguis. Por eso ... según cómo te pegue, si estás en una banda y no fumas vas a ver si te pega. Vi al que fumaba y lo conocí... Un día después que empecé a trabajar, empecé a curtir. Yo sabía donde quedaba la boca, curtía, pegaba. Ganaba 150\$ por día y gastaba 10 a 20\$. Fumaba de noche.”*

Além das drogas, a violência se instala em diversas dimensões. *“A botones, a gente, conozco gente que ha muerto por botones, por guerrillas entre bandas, como en Cerro Norte. Que roban, venden drogas. Yo estaba en una banda pero ahora no, se deshizo porque mataron al lider.”* Estes bandos *“Se agarran a tiros cante contra cante... el odio entre bandas es por quien es mejor.”*... *“En cada banda son muchos y de lo que me acuerdo, así, en los tiroteos, es mucha gente en el piso.”* Viviana, como seu bando, teve contato com a morte e a reclusão: *“Un amigo murió por drogas y otro ahogado en la playa, con 16 años, también un vecino.”* Também as armas. *“Mis amigos, estos que te digo que ahora tá... están presos ahora, siempre tenían armas. Porque es fácil, es fácil conseguirlas.”* Viviana expressa conhecer muita gente que está presa: *“También un tío... por lesiones.”*

É assim que os bandos aparecem como agrupamentos que reforçam sentimentos de integração, mas também aprendizagens do consumo de drogas e da violência. Sua natureza territorial é devida a que sua consolidação acontece nos espaços abertos da cidade. Elas são uma forma de viver o espaço urbano num mundo desestruturado. O delito associa-se fortemente ao mesmo tempo que a

aprendizagem reforça o ódio e a desconfiança entre jovens, como num intriga de guerra entre tribos (urbanas).

---

**PARTE IV**

**AS POSSIBILIDADES DE**

**TRANSFORMAÇÃO**

---

## **POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO**

Pensar nos fenômenos de violência protagonizados e vividos pelos jovens em diversos ambientes foi o objetivo de nosso trabalho. Resultante disto foram estudadas as respostas brindadas a nível institucional. No caso do sistema educativo, mencionados processos de deserção, repetição e diferenças nas aprendizagens que são o resultado objetivo do sistema, com relação mais ou menos estreita com o problema da convivência e da construção de trajetórias de violência, resistência e oposição ao sistema educativo. Mostraremos na primeira parte deste capítulo as principais ações institucionais do sistema contra a violência no espaço escolar, como também a perspectiva dos atores. Finalmente, conjugaremos uma reflexão na qual queremos mostrar a importância de repensar a educação como espaço de articulação social em que o conhecimento, centro da transmissão entre gerações, significa trabalho e educação no laço social: o trabalho com o outro é indispensável no processo de aprendizagem e inserção social do estudante.

Por outro lado, os jovens que levaram a cabo infrações diversas também estão em processo de aprendizagem ao interior de uma instituição que está mudando. Uruguai processou uma transformação na concepção dos direitos das crianças que levaram à intenção de desarticular um sistema de resposta repressivo existente para os jovens que foram processadas judicialmente. A construção de programas de tipo sócio-educativo ao interior de INTERJ que estava de alguma maneira previamente presente, enfrenta dilemas já esboçados nos capítulos anteriores. O centro é o trabalho em si mesmo e com o outro, entendendo a necessidade de uma mudança. Nos aproximamos aqui, na perspectiva dos jovens fundamentalmente, aos limites que enfrenta a implementação desta mudança. A lógica da reinserção social e na comunidade e a aprendizagem da reclusão e dos códigos da prisão coexistem mostrando um processo sócio-educativo que enfrenta limites claros.

## **XIV. AÇÕES PRINCIPAIS CONTRA A VIOLÊNCIA NO SISTEMA EDUCATIVO.**

### **14.1 As ações sobre a violência no espaço escolar: intervenção programa nos centros educativos no Uruguai.**

Existe um amplo conjunto de ações que foram criadas para dar resposta aos fenômenos de violência no sistema educativo uruguaio. Em geral, partiram da Administração Nacional de Educação Pública, sendo implementados, em várias ocasiões, em colaboração com outras instituições ou organismos. Os programas - de maior nível de generalidade - são aplicados em centros educativos nos que podem ter diversos níveis de receptividade. É por isto que também incluímos a perspectiva dos atores dos centros educativos em relação às respostas que deveriam ser dadas frente aos problemas de violência nas escolas secundárias já que serão estes que, em cada caso, "repcionem" e "traduzam" os objetivos dos diferentes programas.

### **14.2 Programas centrais de intervenção (ANEP)<sup>1</sup>**

Começamos a descrição a partir das experiências que são projetadas com recursos da própria ANEP, para depois detalhar as que são feitas em coordenação com outras Instituições externas ao sistema<sup>2</sup>. No caso das experiências intra-institucionais, são experiências que estão orquestradas nos diferentes subsistemas da ANEP. As experiências de nível interinstitucional são realizadas nos subsistema de ANEP em coordenação com outros programas públicos ou privados.

*1. Educação primária.* No primeiro lugar a *Qualificação para Professores de Educação Primária* do Conselho de Educação Primária e da Federação uruguaia

---

<sup>1</sup> O relatório dos programas centrais e interinstitucionais de ação contra a violência na escola está baseado em material relevado no Departamento do Estudante da Inspeção de Educação Secundária, em colaboração com a Coordenadora do Departamento, e no "Projeto de Apoio para a implementação do Programa de Segurança Cívica", Fundared (2001).

<sup>2</sup> A informação que apresentamos tem validade até março de 2005, havendo-se suspenso algumas linhas de ação na atualidade.



de Ensino. De 1995 até 2003 foram feitas diversas Consultorias e Cursos em referência à temática da Violência. O projeto era articulado com o INAU, a delegacia de polícia da Mulher e o Instituto Nacional da Mulher e da Criança.

Com um alcance limitado às Escolas de Tempo Completo (escolas da Reforma Educativa) é implementado o Projeto de fortalecimento vínculo Escola/Família/Comunidade no nível de Educação Primária em MECAEP. O projeto trabalha em escolas de Tempo Completo localizadas nos Departamentos de Montevideu, Canelones e Maldonado em contextos considerados como muito desfavoráveis. O programa tem assistentes sociais e Psicólogos. Nestas escolas a necessidade foi priorizada de "intervir nas situações de violência e agressividade de crianças." Trabalha linhas que foram implementadas neste sentido, em diferente níveis de intervenção: professores, famílias, crianças e comunidade. Nesta linha foram realizadas experiências de Projetos de Convivência, Acordos de Reparação como também workshops nos "Direitos das crianças e dos adolescentes", "Tratamento Bom" e Prevenção da Violência Doméstica; tudo isto com a meta de prevenir as situações de violência na Escola, a família e a comunidade. Estas linhas de trabalho tiveram realizações relativas de acordo com os contextos em que esta cada escola, e de acordo com as dinâmicas institucionais destas.

MECAEP de Educação Primária também implementa a *Qualificação para professores em projetos de convivência em Escolas de Tempo Completo* nesta mesma linha. São feitos cursos de qualificação que são orquestrados pelo ditado de cursos teóricos e da avaliação de projetos implementados no ambiente da sala de aula e do centro educativo, junto com os Projetos de Coexistência. Estes cursos e a implementação dos projetos no nível de Centro têm por objetivo melhorar o clima de convivência nas escolas e diminuir as situações de violência.

Focalizado também na formação educativa, o programa *"Todas as crianças que podem aprender"* da Direção de Programas Especiais de CODICEN. O Programa abraçou mais de 70 Escolas selecionadas como população de risco. Dentro deste Programa, o Equipo Multidisciplinar que trabalhou os problemas de

comportamento e de mal-estar dentro das escolas, levou a cabo encontros com os Professores das escolas que abraçou este programa.

Da Inspeção de Educação Primária e junto com o Supremo Tribunal de Justiça o *Programa Direitos e Deveres das crianças* foi implementado em desde 1998. Os objetivos do projeto eram os de trabalhar nos Direitos das crianças e adolescentes e fomentar os valores de solidariedade, tolerância e respeito, tudo que aponta a melhorar o clima de convivência na escola e prevenir as situações de violência.

2. *Educação secundária.* Uma das primeiras ações implementadas por CODICEN é a Área de compensação de "*dificuldades múltiplas de aprendizagem.*" Em 1986 quatro áreas de compensação foram abertas de ajuda aos estudantes com dificuldades especiais que completaram o Ciclo de Básico de educação Secundária. No conjunto de escolas secundárias que não entraram na Reforma do Ciclo de Básico de 1996, tem como objetivo para trabalhar em grupos pequenos com estudantes que apresentam dificuldades específicas de comportamento e problemas familiares e em seu ambiente sociocultural. Esta área de compensação aponta a prevenir situações de violência e de risco, melhorar a integração no colégio e promover a permanência dos estudantes no sistema educativo.

No ano 1993, o Conselho de Educação Secundária orchestra a formação de Equipes Multidisciplinares de Assistentes sociais e psicólogos em algumas escolas Secundárias de Montevideu e Canelones. Estas escolas Secundárias eram consideradas naquele momento como escolas Secundárias de Risco, e foram denominadas como escolas Secundárias de Áreas de Risco, e mais tarde como escolas Secundárias de Atenção Prioritária. Na atualidade, estes equipes estão apoiando às Direções em quase todas as escolas Secundárias de Primeiro ciclo de Montevideu e de Canelones. As equipes agem nas instituições educativas que têm como um dos seus cometidos implementarem ações de prevenção da violência o de intervenção em situações conflitivas, singulares ou grupais. Para cumprir com estes objetivos instrumentam-se estratégias de intervenção no nível grupal ou de trabalho em rede, com a comunidade.

Em junho de 1996 a “Gerencia de Programas Especiales y Experimentales” do CODICEN instaurou a Comissão de Prevenção da Violência em Educação Secundária. A mesma constitui uma equipe de apoio aos Diretores dos Centros Educativos perante situações de violência nos três subsistemas, Primário, Secundário e UTU. A Comissão orquestrou reuniões com os Diretores e Professores Pedagógicos Orientadores do Ciclo de Básico para cumprir este objetivo, com o propósito de obter informação e demandas pontuais de apoio a situações especiais. Também, priorizou a Formação Permanente dos técnicos integrantes das Equipes Multidisciplinares (os Psicólogos, Assistentes Sociais e Professores Pedagógico Orientadores) residentes nas escolas Secundárias consideradas de atenção prioritária de Montevideu e Canelones, com jornadas mensais de uma duração de 4 horas aproximadamente.

No ano 2000, ao interior da Inspeção Docente do Conselho de Educação Secundária é inaugurado o Departamento do Estudante. O mesmo é um Departamento de referência para os diretores e os estudantes em situações que afetam a integridade física e moral do aluno. Os objetivos são coordenar ações entre diferentes grupos de trabalho existentes: Equipes de Diretores, Conselho, Inspeção, Grupo coordenador das Equipes Multidisciplinares, PEPSA, etc. Também, procuram articular estratégias de ação com departamentos de atenção ao estudante de ANEP, Bem-estar estudantil, Departamento de Diagnose, o que foi a “Gerencia de Programas Especiales” e a “Gerencia de Innovaciones Educativas” (no momento, todas dependem da “Dirección Sectorial de Planificación Educativa” de Codicen). Fora do sistema educativo, procura-se criar uma rede de apoio social com instituições de governo e outras agências: Ministério de saúde pública, ministério do interior, ministério de educação e cultura e ONGs. Por outro lado, pretende-se elevar informação aos efeitos de guiar as ações de intervenção na atenção preventiva, detecção e derivação especializada e divulgar a existência de novos recursos disponíveis nos centros educativos abrindo espaços de informação e participação dos estudantes.

O Departamento do Estudante implementou alguns projetos com recursos próprios e outros em colaboração com instituições externas. As linhas de trabalho eram as seguintes: 1) a integração de estudantes com capacidades diversas; 2)

contenção e assistência para estudantes em situação de emergência social (desertores do sistema); 3) contenção, assistência e tratamento pedagógico-didático para desertores jovens em situação de marginalidade. Neste marco foi implementado o Projeto Casa Jovem, junto com a Rede de Casas Jovens de INAME, CECAP e o Instituto Nacional da Juventude do Ministério de Educação e Cultura. O objetivo era inserir os jovens e baixar os índices de deserção no sistema de ensino Secundário. 4) Serviço educativo para candidatos a cursos em situação de reclusão. Os programas e projetos que coordenou e executou foram os seguintes:

*i - Projeto Fortalecimento da qualificação e formação de professores em centros educativos como prevenção da violência e socialização efetiva (Programa de Segurança Cívica do Ministério do Interior).* O objetivo do projeto foi o de preparar os professores das instituições de ensino público para transmitir aos estudantes de Primária, Secundária e UTU valores de tolerância, respeito mútuo e convivência nos Centros Educativos. O professor, neste empreendimento, era visto como a pessoa mais importante para transmitir estes valores. O projeto foi financiado com fundos do Banco interamericano de Desenvolvimento e executado pela ONG “Foro Juvenil”.

*ii - Projeto "Aprender a Decidir." Educação de Ressonância comunitária em Saúde Sexual e Reprodutiva para adolescentes e adultos (junto a ONG Defesa de Crianças da Seção Uruguai).* Foi tentado oferecer educação em sexualidade a adolescentes para superar as condições que impõe o processo de socialização de gênero que dá lugar à geração de uma educação machista e a reprodução das desigualdades de poder.

*iii - Acordo para a prevenção do consumo problemático de drogas (junto com Ministério do Interior - Junta Nacional de Drogas - Ministério de Saúde pública - Administración de Programas Especiales de la Gerencia de Planeamiento y Gestión Educativa do CODICEN, de ANEP).* Foi tentado coordenar ações aos efeitos de formular estratégias comuns na prevenção e atenção de problemas vinculados ao uso de drogas no ambiente da educação Secundária, por meio da realização de programas de sensibilização e capacitação do pessoal educativo e não educativo dos centros os dependentes do Conselho de Educação Secundária (CES) e do Conselho de Educação Técnico Profissional (UTU) e a extensão destes programas aos

estudantes dos Institutos de Formação Docente e Centros Regionais de Professores. O acordo entrou em validade no ano 2002.

*iv - Projeto "Ações nas doenças sociais", junto com a Unidade Nacional de Medicina Familiar ASSE-MSP, PEPSA-UNAMEFA.* Foi tentado aconselhar os Diretores, Professores, Funcionários e Pessoal de Serviço sobre como implementar áreas educativas de proteção da Saúde nas instituições educativas e na comunidade adjacente. O doutor familiar, juntamente com as equipes de apoio das escolas secundárias, procurava um enfoque médico social comunitário e sua inserção como colaborador dos projetos Educativos de Centro existentes nas escolas secundárias em matéria de saúde. A implementação do Plano estava a cargo dos diretores das escolas secundárias.

Finalmente, o Departamento de Diagnose dependente da “Gerencia de Programas Especiales e Innovación Educativa” de CODICEN manteve as atividades de um Equipo Interdisciplinar que ajudava as crianças e adolescentes com transtornos de personalidade e de comportamento. De lá eram feitas atividades de prevenção e atenção, dirigidas à população escolar, as Escolas e as famílias, de Montevideu e o Interior, unidas à violência e o problema de comportamento. As estratégias de trabalho da equipe interdisciplinar constituem tanto abordagens institucionais como grupais e individuais, com apoio na rede de recursos comunitários e no sistema Educativo. Este equipe também coordena grupos de discussões para professores em Montevideu e no interior do país como também leva a cabo boletins de apoio ao professor.

### **14.3 Programas interinstitucionais.**

O Projeto “Comunidade de Aprendizagem” foi implementado entre a Intendência Municipal de Montevideu, o Programa de Adolescentes da Faculdade de Psicologia e do Serviço de Orientação Vocacional e Profissional da ONG “El Tejano”. Este projeto teve como objetivos "Melhorar o clima de convivência no funcionamento de centros educativos em nível dos vínculos e fortalecer o inserção dos Centros Educativos na Comunidade" pelo trabalho em rede com os

educadores, crianças, jovens, famílias e a comunidade. Trabalhou-se com jovens no Espaço Adolescente do CES, com a metodologia de grupo de discussão, jogos e dramatizações na temática de sexualidade, doenças de transmissão sexual (ETS), gênero, drogas, violência, resolução de conflitos e, como eixo transversal da proposta, apontou-se ao trabalho em vínculos de convivência.

Da órbita estatal, o Ministério do Interior pela “Dirección Nacional de Prevención del Delito”, na Divisão Mulher e na Divisão de Adolescentes trabalhou em Centros Educativos localizados em contextos críticos. No que refere ao ensino fundamental, foi feita fundamentalmente uma intervenção nos casos de absentismo e ajuda às situações de violência familiar. No ambiente do ensino secundário foram feitas atividades a pedido de alguns diretores, como também na UTU fundamentalmente começou-se com o corpo Diretivo fundamentalmente no que refere às preocupações para prevenção de comportamentos de risco unidos ao alcoolismo e as drogas.

La ONG “El faro” realizou atividades no nível de educação Secundária pelo *Projeto Centro EL FARO*. Este é um centro de atenção a mulheres vítimas de maltrato e abuso sexual. Este projeto implementou grupos de discussão com Professores Pedagógicos Orientadores, Assistentes Sociais e Psicólogos das Equipes Multidisciplinares das escolas Secundárias de Educação Secundária (de Montevideu e Canelones). Também aconteceram algumas intervenções pontuais e debates em Centros Educativos.

Finalmente, encontramos o Programa Universitário APEX-CERRO, Programa de Atenção Primária e Extensão. Entre os anos 1993 e 1996 foram desenvolvidas atividades em níveis diferentes unidas ao Subprograma "Dificuldades de Aprendizagem e Transtornos de Comportamento em crianças escolares." Estas atividades eram: a) Grupos de discussão para professores e estudantes de universidade da área, em tópicos emergentes na área do Cerro: Violência e Agressividade nas escolas, Patologias do Comportamento em crianças, o Desenvolvimento neuropsicológico do menino, Fala, Psicomotricidad, Estruturação psíquica em setores de pobreza, Trauma psíquico e Violência, Abuso infantil, Prevenção em saúde infantil mental, etc; b) Pesquisa - Ação numa Escola

pública de Requerimento Prioritário, trabalho em medidas compensatórias dos problemas de aprendizagem e comportamento; c) Descrição de uma população de crianças no momento do ingresso escolar, numa área de pobreza crônica.

Em síntese, o panorama global nas ações referidas a violência na escola no Uruguai mostra algumas particularidades. No que refere à distribuição geográfica, a maioria das ações parecem localizar-se em centros educativos de Montevideu e de Canelones. Embora isto obedeça ao fato que a metade da população do país se concentra nestes departamentos, pareceria ter uma falta de atenção aos outros centros educativos do país. Por outro lado, embora grande parte das ações fique situada no âmbito da educação Secundária, um grupo importante delas atende a realidade da educação Primária.

Os programas mostram focos diversos da atenção que é oferecida. Em vários deles, o centro da ação é o próprio estudante, como no caso da Área de Compensação de Dificuldades Múltiplas de Aprendizagem, do Programa de Direitos e os Deveres das crianças, do Departamento de Diagnose da “Gerencia de Programas Especiales” ou do programa “Todas as crianças podem aprender”. Em outros casos, o objetivo do programa é o apoio ao desempenho da escola Secundária e seus Professores e Diretores, como no caso das Equipes Multidisciplinares e da Comissão de Prevenção da Violência. Outra linha a constituem os programas que tentam incidir na formação do professor, como é o caso do Programa de Fortalecimento da qualificação e formação do professor em centros educativos em matéria de violência do Programa de Segurança cidadã/BID - um dos projetos mais importantes implementado no Uruguai -, da Qualificação para Professores de Educação Primária e de Mecaep nas Escolas de Tempo Completo. Finalmente, em alguns casos o fortalecimento do trabalho é oferecido em Rede, com outros atores sociais, como no caso dos diversos projetos que implementaram o Departamento do Estudante, o programa Mecaep, o Departamento de Diagnose da “Gerencia de Programas Especiales” e do Programa Comunidade Aprendizagem. Só o Departamento do Estudante e o Programa ÁPEX promoveram pesquisa no tópico.

No que refere à implementação destas ações, a manifestação histórica do fenômeno que emergiu pela década de 1990 fez com que, à medida que as ações implementadas ao longo do período aumentavam, as mesmas foram vinculadas aos mecanismos institucionais que a Reforma Educativa pôs em pé. Responde isto em parte ao fato que um dos objetivos da Reforma foi o fortalecimento do Sistema de Educação Pública como sistema de integração social, sendo que o problema da violência na educação passou a ser uma manifestação central dos novos problemas que a educação enfrenta. Neste sentido, o eixo de ação supôs o fortalecimento de instrumentos pedagógicos, do trabalho de articulação em redes, da qualificação para professores e da atenção focalizada em estudantes de centros localizados em contextos críticos. No caso de Educação Primária isto aconteceu nas Escolas de Tempo Completo, basicamente. No caso de Educação Secundária, pelo fortalecimento das instancias de administração, do espaço expressivo e das Equipes Multidisciplinares como instrumentos novos da Reforma Educativa que servem como ligação entre os âmbitos centrais de coordenação e os centros educativos no que refere à atenção dos problemas sociais. Tanto a Comissão de Prevenção da Violência como o Departamento do Estudante estão baseados no trabalho com estas equipes.

#### **14.4 Além dos programas: a perspectiva dos atores.**

É importante tomar em conta que, além dos programas específicos que tentam dar resposta aos fenômenos de violência, cada uma das ações que são implementadas o fazem em centros que têm climas e reações diferentes. No nível micro, com base no estudo de caso desenvolvido em duas escolas secundárias de Montevideú (Viscardi, 1999), pode ser dito que o panorama oferecido pelas instituições mostra que não existe acordo por parte dos centros no que refere às alternativas a utilizar frente aos fatos de violência que emergem. Isto constitui uma verificação fundamental ao avaliar que impacto podem ter neles os diversos programas e as ações que, fora dos seus objetivos, para seu sucesso dependem da aceitação e da compreensão dos atores que os implementarão. Neste sentido, a compreensão da lógica dos atores é uma variável básica para definir as possibilidades de aplicar certas ações.



O panorama achado nos centros estudados pode ser descrito por quatro reações ou respostas básicas que coexistem simultaneamente entre os professores: a frustração muitas vezes junto á severidade ou a repressão disciplinar (aplicação do Código de Comportamento para resolver os conflitos); remeter os estudantes problemáticos para uma consulta psicológica; a ação no nível de sala de aula que tenta adaptar os conteúdos do curso e finalmente a ação no nível da comunidade, com os pais dos estudantes. Estas respostas representam aproximadamente os pontos de vista dos responsáveis da instituição. As mesmas mostram a disparidade de alternativas administradas e a falta de uma discussão institucional relativa aos critérios que deveriam ser utilizados. Num sistema em que o professor e os funcionários estão limitados pela falta de tempo frente a um conjunto crescente de estudantes, o que torna muito difícil implementar soluções negociadas em casos de gravidade que demandam respostas imediatas na maioria das vezes. Por isto, em muitos casos a sanção disciplinar aparece como a forma básica de administração do conflito e de reação em frente a fatos violentos (Viscardi, 1999).

Por outro lado, estas diferenças são traduzidas no que se denomina como capacidade de "Liderança Pedagógica" dos centros. Neste sentido, entende-se que um elemento fundamental no sucesso das estratégias de intervenção implementadas é o perfil do Diretor que pode oscilar entre um perfil mais administrativo ou mais pedagógico. De acordo com a Coordenadora do Departamento do Estudante:

*Algunos directores tienen un perfil más administrativo, buscan tener el centro en orden y hay una escasa participación de alumnos en la elaboración de las normas y en la disposición de los espacios de escucha. El énfasis está puesto en el control, y esa dinámica produce el efecto de vaciar el espacio pedagógico, estimulando el espíritu fiscalizador y la demanda de sanciones. Esto se produce cuando el Director procura ser el aplicador "prolijo" de un curriculum prescrito. El curriculum es una norma, pero requiere dinamizar los espacios pedagógicos. El director con Liderazgo Pedagógico transforma toda situación de conflicto en una situación educativa, apuntando a la comunicación. Encontramos así los*

*liceos con perfil pedagógico propio, en los que suele ser bajo el índice de fracaso escolar y de deserción, todo ello vinculado al trabajo con los padres y a la construcción de una comunidad educativa.*

A nível geral, é observada a necessidade de um diagnóstico global sobre a implementação e o impacto que tem as diversas ações, projetos e programas em curso para enfrentar a Violência no Espaço escolar no Uruguai. Este diagnóstico permitiria ter uma visão de conjunto sobre quais programas têm mais aceitação e maior eficiência frente ao problema. Isto deveria completar-se com uma análise relativa ao "clima de centro" frente à emergência do problema: a importância do perfil de centro e dos projetos que cada instituição constrói é decisivo para implementar - ou ignorar - as ferramentas existentes e disponíveis. Deste modo, um diagnóstico global das tendências existentes em cada centro e das razões que podem explicar estas mudanças de comportamento, permitiria prever o sucesso das ações e os programas para implementar.

O que interpretar da experiência transmitida pelos jovens? Na perspectiva de um grupo significativo de estudantes, os centros escolares não são vistos como lugares atraentes ou agradáveis em termos das relações sociais que são estabelecidas com os pares (violência entre estudantes) e com os adultos (imagem da escola secundária e do professor). As escolas secundárias são vistas como instituições desestimulantes, devendo ser feito um grande esforço para assistir que só é compensado por uma promessa futura e o interesse que sempre supõe a possibilidade de se socializar com outros jovens. Em segundo lugar, a experiência transmitida pelos jovens indica que os centros escolares são lugares nos que se entra em relação com o uso da violência. Finalmente, quando isto acontece, a conformação de identidades juvenis apegadas à violência reforça os processos de exclusão social.

#### **14.5 Da violência na educação, á educação da violência.**

Atribuir uma leitura política é assinalar o ponto exato em que o fenómeno afetam os atores mais fracos na sociedade. A interpretação em que são mostrados os déficits sociais que impedem ao sistema educativo de fazer sua tarefa e o modo

em que os mesmos originam a violência tende a identificar o sistema educativo com a parte fraca. Na verdade, no sistema educativo, aqueles que deveriam ser protegidos são os jovens, vítimas de um modelo social que os exclui em diferentes níveis - do sistema educativo também, entre outros - o que é provado nas taxas de repetição, extra-idade e abandono da educação secundária no Uruguai (Anep, 2005).

Neste processo deveria se salientar a importância que adquire a conformação de uma cultura contra escolar centrada na construção de uma prática de resistência por parte dos jovens. A mesma estrutura de identidades baseadas na oposição ao sistema educativo que, por um complexo conjunto de conexões, reforçam processos sociais de exclusão. Este processo, de importância na conformação das identidades juvenis em setores populares ou socialmente excluídos, dá muitas vezes na atribuição de estigmas sociais que os estudantes incorporam por via da construção de uma identidade deteriorada. Neste aspecto, é indispensável acentuar a necessidade de uma reversão das relações que a escola entretém com os jovens, porque, como Willis (1988) mostrou em seu trabalho clássico, a cultura da resistência escolar é uma dos caminhos que conduzem à reprodução das desigualdades de classe.

A cultura opositora dos jovens não tem por finalidade reproduzir sua situação de origem, da que talvez desejam sair. Mas a ação combinada de processos que são unidos ao papel dos adultos, aos significados da instituição, ao capital cultural com que os estudantes entram e às capacidades das que os dota a escola no processo educativo que faz com que muitos deles estejam relacionados com a escola por via da resistência e oposição às práticas, conhecimento e valores. As conseqüências não esperadas da ação<sup>3</sup>; é verificado a nível social, quando a inabilidade dos estudos que esta cultura gera condenação às jovens á pobreza ou o exclusão continuar. Conseqüentemente:

---

<sup>3</sup> Para Giddens (1995b) as conseqüências não esperadas da ação referem a atividades que são feitas intencionalmente mas em condições de compreensão limitadas. A especificação destes limites permite ao analista mostrar que algumas conseqüências não esperadas das atividades em questão resultam daquilo que os agentes fizeram com intenção. ... Os atores têm razões para fazerem o que fazem e o que fazem têm certas conseqüências identificáveis para as que eles não olham. (p. 319)

*A sociologia da violência escolar é unida fortemente a uma sociologia da exclusão, ou, se preferir, da inclusão na exclusão que opaca o sentido da escola tanto aos contingentes novos de estudantes que vivem com grande força as desigualdades sociais do destino escolar, como isto para os professores, com grandes dúvidas a respeito da sua missão, e isto particularmente na escola secundária, quando o fracasso escolar fica mais visível.*<sup>4</sup> (Debarbieux, 1999, p. 9)

Por outro lado, as regras básicas de socialização entre jovens que os forçam a se defenderem das violências exercitadas por outros - seja dominando a violência, seja ficando longe dela -, constituem uma prova de que o uso da violência nas relações interpessoais é exercitado ao interior da escola. Neste processo, como apontamos previamente, é extremamente significativa a ausência dos adultos da instituição e é necessário saber se os professores, funcionários e diretores não respondem ao problema por estar sobrecarregados, por entender que não lhes interessa, que nada poderá modificar isto ou porque faz parte das regras do jogo no mundo juvenil.

Uma hipótese, neste sentido, pode sugerir que a separação estabelecida entre saber e regras de sociabilidade pressupõe que o trabalho educativo em termos de regras de convivência e normas de sociabilidade não é da competência do professor e da escola, mas da família. Efetivamente, como estabelecido previamente, esta hipótese pode ser sustentada na tradição educativa uruguaia cuja matriz vareliana, que tem inspiração forte francesa, entende que a tarefa do professor consiste em transmitir conhecimento e que a escola não participa da educação de normas sociais de convivência que deveriam ser inculcadas no ambiente da família e se reproduzir na escola.

Porém, a realidade mostra que a escola está perdendo uma oportunidade para educar em valores dialógicos e regras de convivência ao não agir sistematicamente nesta área. É esta falta, de nosso ponto de vista, unida à idéia que a pedagogia e as regras na arte de ensinar só deveriam ser adquiridas pelo

---

<sup>4</sup> A tradução é nosso.

professor exercitando em classe unicamente a transmissão de conhecimentos, como se a vida social e afetiva do ambiente escolar fosse uma "coisa separada", sem importância. Não obstante, a experiência indica que os jovens estão precisando dos adultos tanto para protegê-los dos efeitos da violência como para guiar e comunicar outro modelo de relacionamento e resolução de conflitos. Obviamente, a incapacidade de sair do círculo da sociabilidade violenta entre jovens é devida à ignorância de outras regras de sociabilidade que não podem ser estudadas num livro, mas transmitidas pelo exercício, na prática escolar cotidiana, de novos modos de relacionamento. Deste modo, ao deixar os estudantes "sós", os adultos da instituição perdem a oportunidade de melhorar o clima escolar e facilitar seu trabalho, e reforçam uma divisão entre saber e vida social que só prejudica a tarefa educativa. A lógica de isolamento "do baixo mundo" na qual o processo de transmissão de conhecimento era estabelecido na escola a transformou numa instituição forte no que refere à acumulação de conhecimento e pedagogias, mas desprotegida em suas habilidades para trabalhar o vínculo social com os jovens.

Quando o mundo social ao qual o sistema educativo dirigia-se era resultado de uma combinação de jovens de classes meio altas e altas, em condições em que a educação pública e a instituição privada possuíam uma legitimidade maior por sua capacidade para inserir os jovens no mundo de trabalho, o relacionamento social ao interior da escola não era questionado. A transgressão às normas de convivência era insignificante e o medo à instituição resolvia por via da imposição autoritária um conjunto de conflitos que nem apareciam como tais. Em troca, esta autenticidade maior na escola frente a seu público faziam com que se toleraram seus atos de maior violência. Por isto, o relacionamento autoritário e normativo foi, durante muito tempo, o sustento de uma relação percebida socialmente como mais pacífica (Defrance, 2000).

Nos anos 80, o acesso à educação por parte dos jovens pobres e socialmente excluídos modificaram este tipo de relação. O sistema educativo perdeu em grande parte as bases sociais de sua autenticidade para resolver por via da autoridade e da imposição violenta os novos conflitos que se estruturaram no seu interior. Em troca, não se instalaram no exercício da profissão práticas contínuas

de trabalho no nível do relacionamento com jovens e as condições estruturais de desenvolvimento do sistema de ensino uruguaio, com baixos salários e investimento em infra-estrutura em condições de expansão forte da matrícula (Anep, 2005), debilitaram os atores na sua capacidade de dar conta da tarefa. A base da formação continua a ser a transmissão de conhecimento acadêmico de tipo enciclopedista, transmissão que, é esperado, fique baixo o sinal do respeito á palavra do professor. Os professores, ainda hoje, entendem que o eixo do trabalho na relação com jovens é a relação com o conhecimento. Isto se objetiva na falta de ferramentas de trabalho, de práticas e de respostas frente a problemas sociais que não se resolvem de modo "razoável" numa equação ou num quadro negro, mas pelo relacionamento com o outro.

A mudança conceitual é verificada se nos aproximarmos a concepções novas como a de Charlot (1999) que define a relação com o conhecimento como uma relação com o mundo, com si mesmo e com o outro, concepção que mostra a impossibilidade de restringir o processo educativo à acumulação de informação em diversas áreas do conhecimento.

## XV. A REABILITAÇÃO: POSSIBILIDADES E LIMITES

### 15.1 A reabilitação como recuperação de laços afetivos.

Os laços pessoais são centrais na construção de todo grupo social e em todas as fases da vida. Eles também são unidos fortemente ao que o Bourdieu denomina como Capital Social (2000). As diferentes formas de manifestações e emergência da violência na família, nas relações com os pares e nos casais se potencializam de um modo complexo na realidade e no mundo dos jovens. Mas de todos os efeitos que a violência tem, o mais importante é o do enfraquecimento dos laços que unem jovem com sua casa de origem e seu grupo de amigos. Neste sentido, se há algo que separa e exclui mais que a pobreza material é, como diz Dubet, a estigmatização social que a violência produz (1987).

Como é processada esta alteração dos laços sociais? Evidentemente, a alteração de laços institucionais é a mais distante e difícil: o estudo e o trabalho. Então, a recomposição mais importante e acessível é a da casa de origem e dos afetos: o grupo de pares e namorados. O grupo de amigos, como foi observado no conjunto das entrevistas, não oferece vínculos fortes que permitam a recomposição. Os relatos dos amigos são aqueles da própria violência vivida. O problema da falta de integração num coletivo ou instituições culturais, sociais ou educativas, como mostramos, reforça esta impossibilidade. Então, as duas esferas restantes são a reconstrução de vínculos familiares e o namoro como relação estável o de família.

1. **Pater Familis.** As imagens e descrições da vida de casal são centrais na reabilitação no caso dos homens. Para eles, o laço com as mulheres é em primeiro lugar um laço de afeto. Mas também uma autoridade moral. O pedido das mulheres para que os homens deixem a atividade criminal é uma razão frequente no desejo de abandonar o delito. Também, a atitude da condena moral das namoradas é uma prova de sua própria ética. A experimentação da relação de casal, muitas vezes interrompidas pela reclusão é, então, muito significativa.

Porém, não só é a ilusão do amor o que leva ao interesse na consolidação do casal. Também é a possibilidade do jovem de se transformar em homem pela construção

e consolidação de uma família. O valor da família continua a ser um dos valores fundamentais ao qual se apela na construção social da personalidade como um dos elementos fundamentais. Sendo provada a capacidade para ter uma família, esposa e filhos, é então um ato de aposta e consolidação do jovem como adulto.

**2. A casa de origem.** A importância dada à ruptura dos laços com a família de origem é a dimensão na que os jovens percebem sua importância como filhos num contexto no qual eles não foram apreciados. O esforço dos parentes visitando seus filhos é um apoio fundamental, desde que reverte o olhar do que era seu processo familiar, sendo esta a dimensão propriamente adolescente do processo. Mas também opera a dimensão de ser o homem feito: a importância de um futuro centrado na conformação de uma família. Ambas coexistem e a saída do programa insinua a toma de decisão: ser filho o ter uma família. A situação econômica, no caso dos que têm filhos, determina que embora eles queiram se encarregar de suas novas famílias, o fazem em de condições de dependência econômica e ainda como filhos.

**3. A ilusão do amor e a maternidade.** No que diz respeito às mulheres, as falas enfatizam a amargura e o abandono dos namorados y companheiros principalmente. A recuperação de laços refere muito mais à recuperação de relações familiares de afeto e apoio. Voltam á casa de origem em tanto que filhas e o problema central é a recuperação dos laços afetivos com os pais, mães ou avós. Contrasta isto fortemente com a possível concreção de gravidezes, mostrando a natureza da gravidez adolescente reforçada, como mostrássemos, pelo fato que se pensa que não é a mulher quem deve ter a responsabilidade econômica da família.

Esta comunidade imaginária opera como uma armadilha social num jogo complexo: os homens querem cuidar das suas famílias, ser homens, e eles não podem. As mulheres querem demonstrar o amor e ser amadas sendo mães, como também capitalizar o reconhecimento social que supõe a figura da maternidade. Nenhum deles compreende que as condições de possibilidade são escassas e que esse projeto é difícil de alcançar na fase da vida em que estão e pelo restritivo do contexto social, embora as falas dos homens pareçam, em várias ocasiões, ser



muito mais realistas. Esta insistência na convicção no amor, ou na possibilidade que um filho forçará o jovem a cumprir o papel de proteção, faz que, na maioria dos casos, as mulheres (ou as famílias) terminam assumindo maternidades precoces em que os homens estão ausentes ou se apresentam, no melhor nos casos, a distância, sem um processo de convivência.

4. **A confiança.** A confiança é um valor de estruturação de qualquer laço que a vivência de relações de violência dilacera, instalando a sensação de solidão e inimizade. Além da questão vinculada à estrutura familiar e a paternidade e maternidade adolescente, parte do restabelecimento da confiança nas relações pessoais é verificado especialmente na consolidação e aposta no casal e na intenção de construir um projeto familiar: supõe que se separar da lógica do inimigo mortal tanto entre pares como no casal. Na verdade, nos homens e nas mulheres a lógica do crime insinua a naturalização da desconfiança no outro, consolidando a incapacidade de construir laços estáveis e agradáveis.

5. **Confusão de sentido.** A idealização da figura de mulheres e dos homens, não obstante, normalmente produz efeitos negativos num processo de aprendizagem que acontece em contextos em que a violência nas relações da casa e do bairro está às ordens do dia. A idealização da figura da mulher como mãe e companheira faz que, muitas vezes, este processo seja frustrado rapidamente frente a dúvidas naturais na adolescência e a figura da prostituta reaparece rapidamente. Também, a procura desesperada de um homem protetor num o jovem sedutor da em desilusões violentas e maternidades mal encaminhadas.

6. **O gênero novamente.** Tudo isto mostra a importância de introduzir uma perspectiva de gênero no próprio processo de reabilitação, entendendo as necessidades e as realidades destes jovens. É indispensável que os programas existentes se transformem profundamente para não operar como um agente mais no ciclo de reprodução entre gerações de modos de vida associados à violência. O fortalecimento da rede de integração social não é só a reinstitucionalização no sistema educativo ou no trabalho. Também é a recomposição dos laços familiares e de afeto que todo grupo social precisa. O trabalho e a atenção psicológica são elementos centrais na construção e recuperação de laços deteriorados e na

compreensão dos processos subjetivos vividos em práticas de violência de diferentes tipos. A compreensão do significado das relações de gênero e a ruptura de padrões associados ao machismo e o domínio masculino, de efeitos devastadores para ambos os sexos e para todas as gerações, desempenham um papel fundamental.

### **15.2 A reabilitação do jovem socialmente inabilitada.**

Ao analisar as violências e crimes à luz das trajetórias de vida (família, escola, trabalho, amigos) o problema do capital social que olharemos agora de outro lugar emerge novamente. Neste sentido a diferença que insinua a posse de Capital Social (Bourdieu, 2000) parece agir a dois níveis: i - como um elemento potente nas circunstâncias que levam à acusação da violência ou do delito, sendo fundamental na estimação das possibilidades de ser denunciado ou processado; ii - nas declarações dos responsáveis dos programas, que marcam que o processo judicial parece ter inclinações diferenciais que dependem da origem social do jovem. Os jovens de setores sociais integrados tendem freqüentemente a ser levados á atenção terapêutica.

A complexidade das trajetórias sociais em que são entrelaçadas família, bairro, trabalho, amigos e escola de modos diversos, forçam a pensar em sentidos novos e contraditórios das ações. Neste marco, a variedade dos contextos e das respostas dadas a problemas diferentes mostram a configuração do habitus (Bourdieu, Wacquant, 1995) que muitas vezes se aparece como temporário e, conseqüentemente, modificável. Embora circunstâncias, contextos e configurações que podem predispor à realização de práticas de violência e de delito existem e cedem à estruturação de trajetórias delitivas, tal como mostramos, eles não têm uma força tal de estruturação que não permita que o processo de reflexividade (Giddens, 1995) modifique uma trajetória de vida ou provoque uma transformação no habitus. Se usássemos um raciocínio causal, isto seria igual a dizer que em certos contextos sociais de pobreza, desinstitucionalização e desafiliação, existem possibilidades maiores de consolidar trajetórias delitivas nos

jovens. Não obstante, não há forma de determinar como um jovem se envolverá nelas, desde que cada processo individual e as circunstâncias de vida a partir de um complexo enramado de situações, eleições e circunstâncias, não permitem determinação a priori das opções de vida. Assim estas trajetórias deveriam ser pensadas ao modo de Machado País (2003), como um terreno indeterminável de antemão em que as transições e os sentidos dos caminhos são de natureza labiríntica.

De lá a importância de um trabalho constante no programa que reforça os elementos reflexivos associados a esta experiência. De alguma maneira, as conclusões do trabalho de Perez Aquerreta (2004) no caso de Venezuela orientam estas avaliações. A autora conclui que a sanção penal aos adolescentes é, paradoxalmente, uma oportunidade positiva para alcançar neles mudanças profundas no seu pensar, e até mesmo em seu agir, desde que significa uma parada obrigatória da sobrevivência diária e um exercício reflexivo unido às relações familiares que são determinantes neste momento de isolamento social (privação de liberdade). A família, para a autora, que é redescoberta como um espaço de solidariedade total e acompanhamento, também é descoberta como o lugar onde eles podem tornar possíveis as expectativas dos pais. Esta afirmação, entendemos, embora possa ser certa em alguns casos, deveria relativizada à luz da experiência. Não todos os jovens têm os pais a quem satisfazer nas expectativas, nem todos os pais se preocupam sobre a sorte das crianças quando estes passam por um processo de acusação judicial.

Também, Perez Aquerreta coloca (2004) que a sanção é uma oportunidade para se reconciliar com uma sociedade que os rejeitou, rejeição que está em alguns casos unida com suas ações delitivas, mas que também tem a ver com condições de desigualdade e exclusão; quer dizer, as relações de poder de uma sociedade, os valores e os sistemas de justiça social. Esta visão também é problemática. Na realidade, existe um paradoxo social não resolvido. A sanção dá lugar a uma suspensão da realidade que pode conduzir a uma reflexão que muda a prática. Mas também causa um processo judicial que condiciona as chances de qualquer pessoa

de se inserir socialmente seja no mercado de trabalho, na comunidade de origem, na família e no grupo de amigos. A sanção causa um estigma social cuja desconstrução é uma tarefa difícil de alcançar no atual universo simbólico social.

Os sucessos institucionais no processo de reabilitação têm um limite claro então: as chances que oferece a sociedade a estes jovens e os processos de estigmatização existente. Quando os jovens entendem as circunstâncias que os levaram a cometer delitos ou danar a outro, a lógica social da violência doméstica ou da falta de oportunidades explica que muitas vezes esta aprendizagem tem dificuldades para ser aplicada.

*Yo me siento bien, mientras sea para mi bien entendes, yo aspiro a mi futuro. Yo por ejemplo tengo hasta segundo año de liceo, tengo panadería, dos años de zapateria que mañana tengo que ir a dar el examen, y ahora este año de tapiceria que andamos bastante bien, ¿entendés? Como trabajo, en general me gustaria trabajar en, en cualquier cosa pero lo que me gustaria a mi hacer es mecánica, pero ta tengo, tengo que estudiar, pero no me da el tiempo. Pasa que yo aspiro a que el año que viene se me termina la beca y encarar un laburo, entendes, porque yo que sé... Yo, si ponele termino la beca y no rescato laburo, yo sé que voy a salir a robar de vuelta. Y no quiero yo para mi, no quiero para mi ni para mi familia porque mi familia no sabe lo que es una cárcel. Yo tampoco porque nunca estuve pero me manejo en un ambiente de la calle. Yo conozco los códigos de la calle, mi familia no, no juna bien, entonces se piensan que porque yo voy a estar allá adentro me van a violar, me van a matar. (Marcelo, 18 anos)*

### **15.3 As regras do convívio: respeito e silêncio ou a reprodução da lógica da prisão.**

Quando entramos na realidade da vida diária, emerge pouco a pouco outra faceta do processo de reabilitação. As primeiras verbalizações procuram reproduzir uma

fala que valoriza o estudo, o trabalho e o bom comportamento para voltar a uma vida melhor. Quando explicitadas as dificuldades para chegar a isto, uma reflexão começa sobre que é a convivência no interior dos programas. É interessante notar que as pautas desta convivência reproduzem a lógica da prisão e da reclusão.

*Acá hay códigos. Supongamos que yo tengo algo que no es mío. O si voy al patio con una punta o si alguien tiene un encededor no se lo decimos a nadie. Los gurises no dicen nada. Si vos tenes problemas y alguien putea a tu madre todos los pibes del hogar se tiran contra él. Ir a la comisaría y decir que aquél me robó. Ser buchón. Rescate es que se quede tranquilo, la gente. Si alguien dice un disparate le dicen que se rescate. Cazar de pinta es que te joden todos los días, que te atomizan. Dos o tres veces pasás, después ya te quemás (te enojás y eso). En la calle hay códigos también. Pilotearse, que se quede bien quieto en el lugar. Guacho, no le gusta a nadie que le digan. Hay otro significado, que sos gay. Papeleta, que tiene líos en todos lados. Para el hogar que vaya tiene un jabón en la mano y un cepillo en otra. Nos enteramos porque los pibes cuentan unos a otros. O en la cárcel de Comcar o Canelones van se cuenta y todo se sabe. Allá lo están esperando. Si no respetas las reglas vas a tener líos con todos. Yo conocía algunas ante de entrar y otras no. No conocía maneja te (se manejan los gay), eso acá no se puede decir. Vamo´ arriba, vamo´ arriba te dicen y el otro te responde arriba van los globos. (Leandro, 16 anos)*

Para entender a socialização, é necessário entender os valores que circulam nos Programas de INAU, principal referente institucional no nível social destes jovens. De um ponto de vista social, a entrada na Instituição constitui um processo proposto como processo de reabilitação: a privação de liberdade ou a assistência freqüente ao centro têm por objetivo se estabelecer como medidas educativas, contemplando a essência de todo jovem que é a de ser educado. Não obstante, a semelhança da medida de privação de liberdade com a prisão reservada aos adultos é um limite sério ao pensar na verdadeira natureza do processo institucional. A vontade que se expressa na mudança de legislação (o novo Código do Menino) demorará em objetivar-se nas práticas institucionais que são

implementadas no INAU. Isto depende de mudanças na formação dos pedagogos, da injeção de recursos e de uma nova configuração institucional em que a memória da prisão e da reclusão dos jovens como resposta preponderante seja só uma lembrança.

Muito da evidência parece mostrar que os jovens que estão reclusos e privados de liberdade, mais que uma aprendizagem pessoal que os conduz à compreensão dos atos e à transformação das práticas e do habitus, estão fazendo um primeiro exercício e experimentação da vida na prisão. Procurando uma homologia extrema, enquanto alguns jovens preparam nas escolas secundárias ou na universidade a entrada no mundo do trabalho no Uruguai, outros já estão preparando - por via da institucionalização da privação de liberdade - a entrada ao mundo da prisão e da reclusão, como confirmação e declaração de uma trajetória na qual o delito termina por ser uma opção.

*Cuando llegamos nos trajeron enmascarados y todos los pibes sueltos jugando al pig-pong. La primera impresión pensas cualquier cosa. Al principio no tenía miedo pero si respeto y después los fue conociendo. Hay gente que me gustaría seguir viendo porque acá compartimos todo. Eso es convivencia. Estar todos juntos en una pieza, compartir todo. Si alguien tiene algo lo comparte. Había unos pibes que andaban conmigo en Canelones y que estuvieron presos y me contaron como era la convivencia y compartir. Allá en la cárcel si te peleás con alguien no lo podes patear en el piso, tenes que dejar que se pare. Antes en el SUÁREZ había 5 minutos. Te dejan pelear con otro. Allá todo el mundo puede hacer punta. Y se cortan... dicen que están bajoneados, que se te pasa la calentura si sentis dolor. Yo estuve muchas veces enojado y no me corté. Es una pavada porque todos saben que estuviste en la cárcel. (Leandro, 16 años)*

#### 15.4 As possibilidades da mudança.

Quando dizemos que os programas deveriam se transformar para não operar como um agente mais na continuidade de trajetórias marcadas pela violência, apontamos ao fato que a missão sócio-educativa que procura alfabetizar os jovens, e leva-los longe do ambiente social de origem para recompor afetos e os unir ao mundo do trabalho, está enfrentando três obstáculos fundamentais:

i - O primeiro deles é que o jovem pode agir reflexiva e praticamente sobre si mesmo, mas não completamente no mundo e nas circunstâncias que o cercam e às que volta, máxime num marco de falta de oportunidades e depois de um processo formal de reclusão e estabelecimento de uma sanção penal com privação de liberdade.

ii - O segundo é que, fora da aproximação á educação e integração ao mundo do trabalho que acontece ao interior da instituição e que mostra dificuldades para prolongar-se, é difícil que no processo de interação com outros jovens (que também tiveram trajetórias de delito e violência) cada um deles não reproduza simbolicamente o mundo de valores e de códigos implícitos, especialmente no que faz ao que os atores denominam como código "da rua." Os relatos mostram que este código envolve um sistema duplo de referências: *as atividades delitivas, seu processo e domínio como estado de "liberdade" numa mão e o mundo da prisão e da reclusão, como espaço conhecido e fim naturalizado.* Verifica-se isto em todos os jovens que passaram por medidas de privação de liberdade.

iii - O terceiro, ao que não visamos neste trabalho, centra-se nas próprias características dos programas e na dificuldade para se constituir realmente num programa sócio-educativo<sup>5</sup>.

Deste modo, a presença de um código de convivência e relacionamento entre pares, como emergente não esperado do processo de socialização no programa,

---

<sup>5</sup> Recomendamos, para a compreensão das características dos programas de INTERJ no INAU o trabalho de Trajtemberg (2004) que constitui uma excelente análise e descrição do mesmo.

emula e retoma, os adaptando, os valores 'da rua' e, principalmente, da prisão. Este processo de ordem simbólica, com efeitos nas práticas cotidianas, mostra os limites da instituição para introduzir os jovens num novo mundo de significados que podem operar como estimuladores ativos da reflexão necessária para se confrontar - no momento da saída - às circunstâncias de vida que se associam em cada caso à realização de crimes.

Neste sentido, o trabalho mostra a experiência de jovens para os que as instituições punitivas e repressoras do Estado parecem ser a instituição social de referência. Deste modo, contra a visão que postula que o crime termina na prisão, vemos que a experiência da reclusão é parte inerente e integrada dos que participam destas modalidades de vida e a vida acontece entre a prisão e a rua, sendo a "fuga" dos programas uma passagem no itinerário de vida. Grande parte dos relatos mostram estes jovens como "aprendizes" que explicitam o modo em que a aprendizagem da exclusão é construída, aparecendo a possibilidade de inserção no mundo dos estudos ou do trabalho – a reabilitação - como uma utopia distante. Isto obedece a uma sociedade em que as possibilidades de integrar trabalho, família, educação, lazer e consumos recreativos não estão ao alcance de todos.

Os programas existentes deveriam se transformar profundamente para não operar como um agente mais de produção de violência e especificamente assumir um perfil sócio-educativo. É neste marco que a experiência ao interior de INAU constitui um espaço de oportunidades que deveria se transformar para alcançar seus objetivos, dado que as oportunidades institucionais que oferece o sistema no nível educativo e de trabalho não são o bastante para reverter a realidade social do jovem que, em troca, é socializado com os pares num código que reproduz a lógica da prisão. “*Adentro y afuera*” (dentro e fora dos programas) são as chaves fundamentais deste código que naturaliza a lógica do prisioneiro.

No que faz ao modo em que esta realidade interpela a sociologia, podemos estabelecer que a atual fase histórica seja marcada por mudanças que tornam



difícil a aplicação de categorias modernas ou tradicionais pensar o mundo dos jovens. A percepção que o mundo em que vivemos é pautado pela fragmentação, a complexidade, a diferenciação, a desintegração em contexto de processos globais sim, mas nunca simplificadores, vem colocando desde fins do século XX grandes desafios ao pensamento sociológico. Neste marco, a questão consiste em desvendar os traços que podem unir certa percepção subjetiva à construção da trajetória de vida e aos processos e instituições sociais existentes. Num mundo marcado pela instabilidade e a incerteza, é necessário um pensamento que de conta das várias encruzilhadas que marcam as trajetórias de vida dos jovens.

Nesta perspectiva, se a noção de juventude esteve associada à idéia de construção de "um futuro", na sociologia tradicional inteira estava – é está – presente por baixo a idéia que o futuro é previsível e que o ser adulto parte de um trabalho, de uma ação, uma construção encaminhada previamente pelos agentes socializantes por excelência na modernidade - família e educação - e guiada por objetivos e metas conhecidos, definíveis, concretos e possíveis de se atingir. A uma ação concreta corresponde um passado específico. A certa socialização - cristalizada numa trajetória - corresponde uma posição futura na sociedade e o sentido da infância e do juventude é o um de antecipar este processo.

Não obstante, inexoravelmente, o futuro não é mais como era antigamente. Nesta mudança, a noção de planejamento como articulação de um conjunto de ações de resultados previsíveis, entra em crise tanto no nível individual como social. Uma série de problemas já vem a escurecer este futuro nunca mais assegurado. O acidente, o uso de drogas, a violência no espaço escolar, a gravidez adolescente, a infração, são constituídos como um grupo de fenômenos sociais - mais ou menos desigualmente distribuídos na sociedade - vindo a intervir nos processos de planejamento e antecipação do futuro cristalizados em trajetórias continuadas e antecipáveis, vistas como um espaço de moratória concedido pela sociedade aos jovens para permitir a preparação face à entrada no mundo maduro (Ram, 1989).

A noção de labirinto de vida de Machado Pais (2004) introduz um caminho para pensar estes problemas. A mesma é compreendida como o terreno onde as transições acontecem, transições cuja natureza é labiríntica. No labirinto da vida,

surtem sentidos obrigatórios e proibidos, alterações de caminhos, estradas que parecem ter sido cruzadas previamente, várias vezes transitadas: é a retomada de caminhos já percorridos que provoca uma sensação de perda, de confusão. Ao dizer de Machado Pais, as sociologias lineares procuram a construção lógica e a continuidade pela noção de causalidade. Não obstante se pergunta como pode a sociologia da juventude para dar conta das realidades novas se não é a partir da crítica ao conceito de transição linear, circunscrita a uma sucessão progressiva de fases identificáveis e passadas em direção reta á fase madura. Os jovens elaboram múltiplas guias de futuro mas, muitas vezes, o futuro não se deixa guiar por nenhuma delas. As intervenções políticas também dirigidas aos jovens tentam planejar o futuro, mas as realidades imprevistas criam condições de incerteza que, muitas vezes, invalidam esses planos.

No que refere à condição de vida, estamos falando de jovens que não conseguem o acesso à sociedade do conhecimento e da informação, ao consumo da moda ou da diversão e que não podem levar a cabo trajetórias educativas que permitam o crescimento pessoal e que possam unir a um projeto de inserção de trabalho. Eles apresentam carências materiais sérias, sofrem processos de violência física insertos em várias relações (família, educação, com os pares, no INAU, nos bairros), sofrem de dependências químicas e vivem ausências afetivas de importância. *Deste modo, podemos pensar que o esforço que supõe para eles melhorarem a condição de vida e os apoios escassos com que contam na família e no nível institucional fazem com que, freqüentemente, transitar por caminhos diferentes seja truncado, retomando caminhos conhecidos e aceitando a passagem nos programas para recuperarem sua liberdade ou porque eles não têm expectativas melhores de vida fora da instituição.*

O caminho da violência ou a realização do delito se estabelece também como reforço de uma lógica conhecida, na qual o sucesso e o salário são previsíveis e estão ao alcance da mão. A consciência de uma vida melhor pelo caminho do estudo e a consagração no mundo do trabalho junto com a configuração de uma família é um projeto desejado. Mas um olhar no bairro e na família, espaços carentes, determinam e reforçam esta lógica. São pontos de partida e são pontos de chegada que configuram projetos complexos que se tornam objetivos distantes

e inalcançáveis na vida dos jovens, razão por que muitas vezes desistem desde cedo, retomando caminhos já conhecidos e explorados.

*“A retomada é um voltar a tomar caminhos que se abandonaram: retomada de estudos inacabados; retomada de uma relação amorosa que entrara em crise; regresso a casa dos pais, depois de um período de experimentação de autonomização de vida; reincidência no consumo de drogas depois de uma tentativa falhada de desintoxicação, neste caso fala-se mesmo de recaída; retomada e velhas convivências; retomada de ganchos ou biscates quando a falta de dinheiro aperta...”* (Machado Pais, 2004, p. 10)

## **XVI. CONCLUSÕES**

### **16.1 A incomensurabilidade das diferenças: identidades, distâncias sociais e juventude.**

Uruguai está vivendo um processo de diferenciação social que acontece num marco crescente de desigualdade, sendo alguns dos seus efeitos mais visíveis o deterioro da qualidade de vida, o aumento de fenômenos de violência e a redução gradual da classe média tradicional do país. A pesquisa tentou analisar os efeitos deste processo - material e simbólico - na construção das trajetórias de vida de jovens de setores socialmente excluídos. Para isto, partimos da hipótese que os jovens não constituem uma categoria social única, mas são atravessados pelos mesmos elementos que estruturam a diferenciação social contemporânea. Em troca, as trajetórias tendem não só a se reproduzir mas também a aumentar estas diferenciações e conferir sentido próprio.

Partindo de uma perspectiva que visualiza a realidade social um corpo fragmentado e desigual em termos dos recursos, capacidades e oportunidades que possuem os diferentes grupos e setores sociais que a conformam, tentamos identificar, descrever e entender as experiências sociais de jovens uruguaios socialmente excluídos e o modo em que a violência se instala nas práticas e se incorpora na compreensão do mundo e da realidade que vivem. Realçamos então a importância de compreender a situação dos jovens uruguaios como expressão do modelo social atual, um modelo fragmentado e desigual, inserindo neste eixo a explicação dos fenômenos de violência vividos por eles nas diferentes manifestações. Isto é, um modelo em que as condições de vida que se deterioraram em vários setores sociais mantêm relação com as bases estruturais que sustentam um grupo específico da população. Postulamos que o tratamento focalizado e parcial da questão social e o colapso de políticas sociais universais junto com a instalação de um modelo social excludente que acentua uma realidade social de pobreza e desigualdade, é verificado na presença de experiências sociais estruturalmente desiguais e subjetivamente diferente entre os jovens.

Com referência para ao previamente manifestado, consideramos que falar de reprodução de desigualdades constitui um ponto quase bom da discussão desde que, entendemos, está se assistindo a uma aumento das distâncias em geral entre os diferentes grupos sociais, e entre os jovens em particular, sendo este o sinal que registra a conformação da modernidade recente no Uruguai. O que as recorte sociológico procura mostrar são os mecanismos de produção e acentuação das desigualdades sociais nas gerações mais jovens, entendendo como eles constroem os marcos de sentido que se instalam na consolidação de práticas sociais vinculadas à violência.

Entendemos assim que era necessário analisar as experiências de vida e visões do mundo dos jovens, com trabalhos de tipo qualitativo que permitam mostrar como se objetivam e se expressam diferenças estruturais nas trajetórias de vida. Esta abordagem das trajetórias de vida parte da idéia que não estamos frente a processos mecânicos de reprodução e tradução, mas que a procura destas expressões é necessária para descrever um processo que não pode ser entendido só partindo das transformações operadas na estrutura.

Foi em função dos principais resultados achados nos estudos referentes ao tópico que se partiu do reconhecimento que o jovem não constitui uma categoria social única: é afetado pelos processos gerais de diferenciação que atuam na sociedade constituídos por diferenças de gênero, de classe e educativas basicamente (Velho, 1994). Isto impede de falar de "uma juventude" e nos força a falar de "juventudes", da mesma maneira que a investigação de Rama e Filgueira demonstrou para o caso de Uruguai (Margulis, Urresti, 1998; Rama; Filgueira, 1991). Para chegar ao estudo destas "juventudes", partimos de um olhar geral aos fenômenos estruturais que afetam os jovens como categoria social. Foram analisados os processos de conformação de subjetividades e o modo em que estas experiências e representações do mundo impactam, em troca, na produção da sociedade, como também na ativação dos processos sociais que se estruturam, considerando tanto trajetórias educativas de jovens de setores populares e como de jovens infratores.

Tavares dos Santos identifica diversos tipos ideais de juventude que, embora pensados para a realidade de Brasil, bem podem ser assimilados ao caso uruguaio. A “juventude dourada”, geralmente pertencendo às classes altas e classes médias altas e às etnias de cor branca e amarela; a “juventude em instabilidade”, composta por jovens que se situam nas classes média e média baixa, em sua maioria de cor branca e amarela, mas com uma parcela de negros e pardos. A seguir, a “juventude trabalhadora”, constituída por metade dos jovens entre 15 e 24 anos. A “juventude dos carentes”, membros das classes populares, residindo nas periferias das grandes cidades, com diversidade de composição étnica. A “juventude em vulnerabilidade”: os “meninos de rua”, membros das classes baixas, vivenciando processos de exclusão social nas médias e grandes cidades, também com diversidade de composição étnica (brancos, pardos, negros e indígenas); A juventude dos “infratores”, um grupo da população jovem pertencente a várias camadas sociais e etnias, que cometeram delitos e passam a viver sob algum tipo de sanção penal (Tavares dos Santos, 2006).

Tentamos, no nosso trabalho, conhecer os processos vividos por jovens que integram dois grupos culturais diferentes. De um lado, o trabalho com juventudes que assistem ao sistema educativo e protagonizam sucesso de violência e podem ser identificados como “juventude instável”. Por outro lado, o trabalho com jovens de INAU fala tanto de juventudes vulneráveis como de infratores.

O interesse e objetivo de nosso trabalho, para entender o sentido das transformações mencionadas, era o de gerar um corpo de dados que permita ver de que modo a estrutura é uma estrutura estruturante e não uma estrutura estruturada, ao dizer de Bourdieu. Como salientam tanto Giddens (1995) quanto Bourdieu (1995) e diversos autores contemporâneos, os processos sociais de tipo estrutural têm ancoragem na experiência subjetiva dos agentes que participam da vida social. Além das características que têm em cada grupo social em função de variáveis de classe, de gênero, entre gerações e raciais, nosso interesse específico fica situado descrevendo estas subjetividades diversas. Retomamos o conceito de habitus de Bourdieu para entender o sentido das experiências que tentamos descrever. Como diz o autor *"Falar de habitus é esboçar que o individual e até mesmo o pessoal, o subjetivo, é social, que é coletivo. O habitus é uma*

*subjetividade socializada.*" (Bourdieu, Wacqüant, 1995, p. 83). Este conceito é usado para designar as linhas de ação objetivamente orientadas que os agentes sociais constroem e estão definidas no encontro entre o habitus e uma conjuntura particular, e é concebido como um sistema socialmente constituído de disposições estruturadas e estruturantes, adquirido por meio da prática e guiado por funções práticas. Neste sentido, pensamos que a análise das trajetórias de vida, as práticas sociais e as representações, nos permitiu chegar a algumas perguntas centrais que estão por detrás do debate "indivíduo-sociedade". Isto é, a partir de experiências concretas, mostramos como as diferentes trajetórias sociais que são expressadas em concepções do mundo diferenciadas e na conformação de identidades sociais dos jovens estão vinculadas aos processos de diferenciação mencionados.

O sinal desta comparação está, na nossa compreensão, na idéia da "incomensurabilidade" da experiência social. Isto é, *a naturalidade com que os diferentes grupos e setores sociais efetivam práticas e configuram seu mundo, lhes fazendo sentir "que esse é o mundo" e que possui um sentido universal válido para ele e para os outros.* A vida diária abrange o conjunto do olhar e além das percepções da experiência em quanto existência de "outro" diferente, esta diferencia de vida é dificilmente compreensível desde próprio ponto de vista. A riqueza do olhar sociológico reside acessar a estas vidas, trajetórias e visões, para mostrar não só as diferenças expressas, objetivas que os dados duros - tradução de uma lógica Cartesiana de análise da realidade - nos permitem ver por meio de classificações e medições de grupos, setores, consumos ou rendimentos educativos, mas o modo em que os mesmos são traduzidos nas trajetórias individuais, são processados subjetivamente pelos agentes e realizados diariamente no mundo da vida em suas práticas.

Porém, a objetivação destas distâncias só pode ser feita dando a palavra aos agentes, descrevendo suas práticas e seus gostos e conhecendo o modo em que eles se apropriam da experiência social com originalidade e de um ponto de vista "razoável" para eles e para seu ambiente social. Deste modo, também poderemos sair da visão de fragmentada da sociedade que é traduzida na descrição de "Tribos

Urbanas" como análise de partes sociais de um corpo segmentado dentro do qual as expressões culturais de alguns grupos de jovens não mantêm relação com aquelas observadas em outros jovens. Neste sentido, uma revisão das expressões atuais de cultura juvenil não pode reeditar uma perspectiva "globalizante" de cultura que não chegue aos processos de apropriação particular e hibridação cultural que levam a cabo as sociedades. Também, deve reivindicar uma perspectiva relacional para estudar as diferenças existentes entre os diversos agentes sociais, aos efeitos de não confundir distâncias sociais de gostos, consumos cotidianos e práticas culturais com uma representação "em estratos" da estrutura social em que as condições de vida de alguns respondem a "diferenças" de modos de vida e não as desigualdades sociais na apropriação dos capitais diversos que circulam na estrutura social. Se a modernidade recente é traduzida na dificuldade de ver mecanismos universais de relação entre indivíduo e sociedade - da mesma maneira que eram a escola e as políticas sociais universais de integração -, não significa isto que a sociologia deveria se resignar a não procurar as articulações complexas que unem às categorias diferentes de atores com os processos gerais que suas práticas e ações sociais articulam.

Deste modo, o acesso às subjetividades nos permite o acesso a um mundo interior que é produto de situações não escolhidas mas processadas ativamente pelos agentes, seja para recreá-las, seja para modificá-las em algum sentido. E o único modo de mostrar esta incomensurabilidade do social é a exposição das diversas concepções, experiências de vida e imagens do mundo nas próprias palavras dos agentes. A incomensurabilidade refere então à impossibilidade de ter consciência do próprio ponto de vista como expressão do lugar social que se ocupa. Então, esta é uma incapacidade epistemológica socialmente fundada dos agentes para esconder diferenças e desigualdades sociais, tarefa esta que começamos mostrando os efeitos destas distâncias socialmente distantes mas geograficamente próximas na conformação de trajetórias, com o objetivo de iluminar sua natureza e de se aproximar aos mecanismos sua de produção. Só deste modo serão mostrados os processos internalizados que as trajetórias e experiências de vida consolidam numa sociedade em que a procura de "integração" e "igualdade" nos fatos, na vida e no imaginário, se tornam tão problemáticas como idealizadas e impossíveis.



## **16.2 Violência em cifras: juventudes vulneradas.**

Dissemos que o sentido das mudanças acontecidas em grande parte no Uruguai ao término do século XX e começos do século XXI tenha por sinal a vulnerabilidade social, a exclusão e a violência para os jovens. Dizer, uma e outra vez, que a violência aumentou não significa instalar cifras. Significa que existe um grupo crescente de jovem no país que sofrem atos que atentam contra sua pessoa, sua segurança e sua confiança no outro e no mundo vivido. Esta vulnerabilidade tem um sentido claro de exclusão: prejudica os que a sofrem direta e pessoalmente, ou nos ambientes mais diversos de convivência como a família, o bairro, a escola, o grupo amigos, a cidade, o tráfico e os espaços públicos.

Sejamos objetivos, olhemos as cifras. É verdade que os autores das violências juvenis, violências levadas a cabo na maioria dos casos contra a propriedade (furto, rapina e roubo) têm por característica a de vir de setores de exclusão e de ser homens. Mas os maiores níveis de violência no Uruguai são acima de todo de caráter interpessoal, sendo a violência doméstica de enorme transcendência, uma violência que é patrimônio de todos os setores sociais e fundamentalmente afeta as mulheres, os jovens e as crianças (Herrera, 2005).

Deste modo, a violência segrega a aqueles que vivem novas desigualdades. Não todos os cidadãos estão igualmente protegidos frente a ela. Estas diferenças são de gênero, idade, território e condições materiais de vida. Em todas elas, a violência se instala especialmente onde existem condições mais desfavoráveis. A imagem de sociedade mostra um novo corte e um distanciando interno que impede a integração social dos mais desprotegidos. Também, se distanciam no tempo e no espaço grupos sociais que vão consolidar estilos de vida cada vez mais diferenciados.

Embora nosso país tenha taxas de homicídios que não são muito altas no contexto, o aumento progressivo da violência contra a pessoa e, também, contra a propriedade, dá conta de um estado de deterioro das relações que sustentam o todo social e o tecido comunitário de Uruguai. Nossos dados parciais ainda não

permitem dar resposta a um fenómeno tão complexo, mas na leitura das cifras referentes às violências protagonizadas por jovens aparecem tendências que devem se ressaltar:

1. Como já dissemos, a alta incidência da violência interpessoal e doméstica transforma as crianças e os jovens nas maiores vítimas da violência no Uruguai.
2. A maioria das violências pelas que os jovens são processados referem a delitos contra a propriedade. Quer dizer, á necessidade de obter bens e dinheiro e em delitos que são de pequeno porte em termos do ganho obtido.
3. Por outro lado, a delinqüência juvenil é protagonizada principalmente por homens, sendo poucas as mulheres que participam da mesma. Porém quando participam, é de interesse notar que as razões e o perfil se assemelham ao dos homens, não existindo aparentemente um perfil diferencial mas de igualação das práticas masculinas.

O que podemos dizer destes resultados objetivos a partir da análise qualitativa e da aproximação para as trajetórias da vida de jovens infratores ou que cometeram violências contra a pessoa? Várias coisas.

Primeiro que não existe uma perspectiva relacional na construção das estatísticas que permita mostrar a participação dos adultos e maiores de idade no fenómeno global do crime e da delinqüência juvenil. A construção do fato a partir do autor da violência individualiza o culpado e não mostra o fenómeno da violência juvenil como um fenómeno que vincula diferentes gerações e como um problema de sociedade.

Em segundo lugar, além de prejudicar as vítimas dos fatos de violência protagonizados por jovem, é indispensável mostrar que a necessidade de dinheiro está por detrás do conjunto destes atos. A presença de um padrão juvenil de crime associado à necessidade de obter coisas mostra a consolidação de uma sociedade de pobreza crescente e de consumo excludente. Também, indica a alteração da perspectiva simbólica que surge da distância de condições e disposições, alteração

que dirige por si mesma à necessidade de apropriação imprópria como imperativo real. Este imperativo está justificado em condições de posse e acesso que foram desarticuladas da noção de ordem (Harcourt, 2006).

Então, a imagem do jovem naturalizada delinqüente e associado para a pobreza (sem uma compreensão do grupo de conexões e relações que amarram a pessoa a outro) reforça uma tendência às respostas coercitivas para o mesmo. Para eles afunda isto as dificuldades que experimenta a sociedade uruguaia para enfrentar o fenômeno crescente da delinqüência com medidas efetivas sócio-educacionais que apontam ao reinserción e o restabelecimento.

Finalmente, o perfil social dos jovens infratores que entram no INAU nos lembra que a exclusão do sistema educativo, do mundo do trabalho e a presença de família debilitou redes como também a existência de uma sociedade de consumo que em troca põe a drogas e armas a disposição, têm muito a ver na produção do fenômeno.

Só uma reversão destes processos que melhorara e igualara as condições da vida dos jovens e da sociedade uruguaia, permitindo o acesso à saúde, à educação, à proteção social, ao trabalho e o alojamento poderia reverter este problema. Na realidade, o que aparece como o problema da insegurança cidadã resultante do aumento do crime e, em grande parte, do aumento da delinqüência juvenil tem o efeito de responsabilizar os jovens pobres destes problemas num imaginário social refrendado pelas estatísticas levantadas. Esta a manifestação social de um processo coletivo que não tem raízes individuais, mas históricas, institucionais. Os mesmos emergem, muitas vezes, da análise complexa que a aproximação às subjetividades permite.

### **16.3 Os espaços que o estado deixa vazios.**

Não é necessário ser um observador atento para mostrar o laço existente entre o abandono do sistema educativo e o vazio institucional em que acontece a vida dos jovens vulneráveis e infratores. A maioria destes jovens são desertores do sistema educativo ou estudantes indisciplinados. Uma primeira leitura individualista

poderia culpá-los mostrando que a incapacidade de aceitar um esforço constante no estudo já dá conta e antecipa um futuro de exclusão.

Não obstante, a sociologia da educação mostrou as dificuldades que o sistema educativo tem de se consolidar institucionalmente em setores sociais de exclusão. A mensagem a transmitir, as técnicas pedagógicas a desenvolver, a equação tempo por estudante e condição social e a própria expansão da infra-estrutura edilícia, provam que o sistema educativo ainda não resolveu o problema da educação para a pobreza e a exclusão. O caso de Uruguai, neste sentido, é evidentemente o caso de um país que ainda está à procura da construção de novos modelos institucionais e pedagógicos para dar resposta ao problema da educação em contextos de pobreza.

Nos fatos, isto produz uma primeira exclusão social de crianças e jovens. Exclusão, primeiro, do conhecimento e das capacidades necessárias para viver neste mundo. Esta exclusão reforça a situação de pobreza na qual muitos deles já estão. A segunda exclusão é a do próprio sistema educativo, lugar por excelência de construção do jovem no momento atual. Na verdade, a participação no sistema educativo como atividade, a regularidade do tempo pautada no interior de uma instituição na qual os jovens convivem cuja essência é a aprendizagem e a socialização entre pares, é uma ausência social que deve ser suprida.

Em geral, podemos dizer que o panorama hoje ainda é marcado por uma grande divisão de águas. Os jovens excluídos e pobres estão no sistema educacional só no nível da educação primária. Na educação secundária, consolida-se um processo de deserção e expulsão do mesmo. Evidentemente, alguns jovens que protagonizam delitos ainda estão no sistema educativo, mas não são maioria deles a julgar pelos dados sobre infância e juventude tanto do INAU como do próprio sistema educativo.

Não obstante, também é verdade que no Uruguai aumento dos níveis de violência no sistema educativo já mostra problemas semelhante aos já vividos no Brasil, por exemplo. Na realidade, o problema do tráfico de drogas é um problema de importância a abordar. Os trabalhos de Zaluar (1994) já mostraram a introdução

do tráfico de drogas no sistema escolar, um sistema privilegiado em termos do acesso para o mercado de consumo juvenil. A dizer verdade, no sistema educativo não há indicadores que mostrem este como um fenômeno expandido.

Mas gradualmente as instituições estão enfrentando a inserção no mundo do tráfico e do crime nas suas instalações, tais como o testemunham vários fatos que transcenderam à imprensa. Este fenômeno, compreensível numa sociedade em que o mundo do trabalho formal desaparece, não só envolve os jovens, mas também seus pais. Testemunho disto é o relato de Mónica no qual o tráfico de drogas é uma atividade familiar. Mónica teve um nível de avanço importante nos estudos em relação a muitos dos jovens entrevistados. Com estes elementos, queremos mostrar que nossa sociedade está enfrentando sistematicamente tanto o problema da informalidade e da ilegalidade nas redes de obtenção de dinheiro que é construído como alternativa para o mundo do trabalho formal, em esferas tanto desinstitucionalizadas - o mundo da rua - como institucionalizadas.

Por outro lado, é real que a expulsão operada do sistema educativo favorece as condições prévias para que os jovens construam sua experiência de vida em atmosferas caracterizadas, por definição, pela falta de garantias e proteções. A realidade do Uruguai contemporâneo mostra que este vazio institucional não é um lugar vazio no qual não existem redes de relações pelas quais circula capital social e dinheiro. Se os jovens sem atividade educativa se agarrarem a vivência da rua, isto é, a vivência das relações sociais do bairro, eles não chegam a espaços vazios. Entram num ambiente social no qual a delinqüência como atividade estruturada numa rede de relações e de posições predefinidas, isto é, no qual existe um campo.

De nosso ponto de vista, vários elementos mostram que um tecido foi estruturado que opera em diversas esferas do campo social e que põe em relação os jovens com uma parte do mundo adulto. Embora o jovem decida se socializar com seus pares, roubar ou adquirir drogas, não podemos dizer que as atividades criminais são o produto unilateral das atividades dos jovens. Outros, que não são eles, ofereceram drogas e estruturaram o tráfico. Deste modo, a outra face do consumo não é uma fraqueza psicológica ou uma família desintegrada, mas a existência de

um mercado de drogas que oferece chances e oportunidades e que requer de consumidores ativos e de revendedores.

O outro olhar para o problema do tráfico é claramente um problema de sociedade. Evidentemente, é mais fácil dar conta do déficits sociais dos jovens e dos pobres, ou do sistema educativo, mostrando que a droga está presente em todos os lados que explicar a série de procedimentos e mecanismos que envolvem a entrada ilegal no país destas substâncias, o lavado do dinheiro que vem das mesmas e as interfaces com o sistema jurídico e policial. A emergência deste sistema se apresenta aos jovens nas experiências de convivência com pares no bairro. O núcleo imediato de convivência não é, por ser jovem, um grupo ausente de relações com o mundo adultos. Na verdade, para consumir drogas será necessário compra-las e entrar em contato com um ponto do sistema ou uma rede na que há outros adultos e outros grupos sociais. Por outro lado, o roubo não configura um sistema puramente juvenil de relações.

Deste modo, aquele vazio é vazio de Estado para o jovem mas não é vazio social: está cheio de "campo", quer dizer, de subjetivação, de regras intersubjetivas, de práticas assentadas e de construção de redes. Uma proposta alternativa é forçada nesta perspectiva. Ela não só deveria enfatizar a importância da educação e dos sistemas culturais locais de integração "mais locais, mais tempo pedagógico por estudante, mais escolarização." A interpretação educativa deste "campo" deveria ser aumentada em sua compreensão a efeitos de não reproduzir os desencontros que cedem à violência que emerge no sistema escolar. Esta floresta social, pode dar resultados e supõe, então, um aparelho escolar que não pode ser o que nos deu a modernidade e a convicção na integração para o mercado, mas uma educação para o sujeito, o fortalecimento de capacidades e do laço criativo com a sociedade.

#### **16.4 Os limites da explicação economicista e funcionalista para a construção de políticas sociais.**

Bourdieu (1995) defendeu em várias instancias que a concepção de habitus e de prática não referem ao conceito de eleição racional. Não obstante, várias

interpretações relativas à pobreza e a vulnerabilidade partem desta perspectiva. No Uruguai, instituições como a CEPAL produziram muitos estudos relativos tanto a pobreza, como a dimensões explicativas vinculadas aos jovens. Nesta linha, foi de grande importância o trabalho de Kaztman (UNDP-CEPAL, 1999) que procurava esclarecer o mercado de idéias que tentam explicar a pobreza, estendendo linhas de duração de outros trabalhos de CEPAL pela visão de Rama (ANEP-CEPAL, 1991). A análise com respeito à sociologia da juventude no Uruguai deu conta de alguns dos efeitos destes estudos na construção de uma perspectiva sociológica nos jovens nos anos 90.

Em “Activos y estructuras de oportunidades” (Kaztman, 1999) são estudadas as idéias que, entre outras, tentam explicar a pobreza: as noções de exclusão, ativos e vulnerabilidade, desde ângulos diferentes, propõem ferramentas para examinar as estruturas que estão por baixo do fenômeno. Todas elas partem da premissa que as ações para enfrentar a pobreza requerem abrir "a caixa preta" que contém os recursos das casas e as estratégias que usam (p. 20).

Aceitando esta idéia, ela é completada com duas premissas fundamentais. A primeira, que não podem ser avaliados os recursos que administram as casas com independência das estruturas de oportunidades que oferece o meio pelo mercado, o Estado ou a sociedade. A segunda afirma que as estruturas de oportunidades não são uma constante, mas uma variável. Isto é que as unidades nacionais não são as mesmas na sua estrutura de oportunidades nem não se parecem a si mesmas em diferentes momentos históricos da trajetória do país. Daí que: *i* - o nível de vulnerabilidade de uma casa depende da posse ou controle de ativos, isto é, dos recursos para o uso das oportunidades que a sociedade brinda. *ii* - as mudanças na vulnerabilidade das casas podem acontecer por mudanças nos recursos que possui ou controla, por mudanças nas exigências de acesso para a estrutura de oportunidades no meio ou por mudanças em ambas as dimensões. Então, o investigador deve *"unir a análise micro dos lares com a análise macro que permite fazer o seguimento das transformações na estrutura de oportunidades. Além da possibilidade de unir os estudos micro e os macro, o foco tem a vantagem adicional de sua aplicação para qualquer segmento social e não só para o pobre."* (Kaztman, 1999, p. 20)

Do que se fala quando se fala de estrutura de oportunidades? a) O mercado define um centralidade crescente na definição da estrutura de oportunidades. b) mas apesar de sua capacidade crescente para impor estruturas de oportunidades de mobilidade e integração social, as instituições do mercado encontram grandes dificuldades para transformar essas capacidades em propostas efetivas de melhoria do bem-estar social. c) O enfraquecimento das instituições primordiais (a família e comunidade) e do seu papel na conformação de estruturas de oportunidades. d) O papel do estado e das estruturas de oportunidades. e) As reformas sociais e seus paradoxos em função das mudanças acontecidas no vínculo família, mercado e Estado ("dois paradoxos e a mesma conclusão"). Daqui é derivada uma classificação tentativa de tipos de vulnerabilidade: o vulnerável a marginalidade; o vulnerável a pobreza e o vulnerável para a exclusão da modernidade. (Kaztman, 1999, p. 21 às 27)

É impossível não descobrir a concepção funcionalista que atribui importância a certo tipo de configurações familiares no vínculo entre mercado, estado e sociedade e o uso de oportunidades. Como em todo o pensamento funcionalista, confunde-se divergência de modelo com disfuncionalidade, negando as fontes sociais, econômicas e de poder que estão na base do conflito social (gerado pelo próprio modelo e suas bases estruturais). A fraqueza da estrutura confunde-se com a identificação dos resultados de um padrão de sociedade cuja lógica leva à fragmentação e a exclusão. A este funcionalismo lógico, corresponde a concepção de indivíduo baseada no cálculo racional. O preconceito na noção de uso de oportunidades prova o conceito individualista que está por detrás destes esboços de tipo economicista. Como estes jovens são capazes de aproveitar oportunidades que nunca viram fora da imagem de um professor distante, na televisão ou no consumo de roupas caras? Como continuar exigindo certas configurações familiares para a obtenção dos benefícios das políticas de proteção social?

Os trabalhos sobre delinquência mostram mais que existem elementos que estão relacionados com o cálculo custo-benefício. Nesta linha sustenta Kessler (2004) que a análise do crime amateur mostra certa profissionalização das trajetórias e especialmente quando eles começam a tornar-se conscientes e as conseqüências



de seus atos visíveis para os jovens. Existem eleições racionais que afetam cada vez mais áreas das ações mas:

*...sin llegar a tomar a poner en cuestión la constitución del actor: toda decisión parece tomarse en el interior de un campo delictivo que, si se abandona, no será necesariamente por la disuasión sufrida. Dicho de otro modo, las elecciones consideradas racionales se toman en el interior de un campo y la permanencia en éste, una vez experimentada cierta trayectoria, no parece entrar dentro de los cálculos costo-beneficio. Como ejemplo extremo, si bien los jóvenes consideran que la policía es más encarnizada que en el pasado y que busca exterminarlos, esto, más que disuadirlos para abandonar su accionar, los lleva a inclinarse por una estrategia simétrica de “jugarse todo” para “ganar o perder”, que aumenta exponencialmente la violencia de los enfrentamientos. (Kessler, 2004, p. 262)*

A sociologia nasceu em parte como uma ciência das instituições sociais que procurava fortalecer o papel do Estado na consolidação de uma sociedade fraca e vulnerável quando entregue ao mercado, num momento histórico em que os processos de secularização mostravam todas as tensões entre as opções para um modelo liberal ou protetor de sociedade. Nesta tensão, a crítica marxista mostrou também a impossibilidade de construir igualdade numa sociedade capitalista. Estes dilemas, até hoje estão presentes no pensamento sociológico. A reflexão sobre a vulnerabilidade e suas respostas estão para iluminar os mecanismos de afiliação desses sujeito à sociedade ou sua desafiliação nas condições atuais, como Castel (1997) estabelece com o fim da sociedade salarial. Mas a Sociedade de Salário, o Estado de Bem-estar, são modelos socialmente construídos por um processo histórico e coletivo. Não são opções individualmente acertadas num mundo de oportunidades que abre o mercado.

Por outro lado, epistemologicamente, a sociologia crítica também lutou para quebrar os preconceitos que são à base de várias formas de reprodução da desigualdade social. Fatores culturais como a dominação masculina que resulta na violência doméstica presente em muitas das estruturas familiares que se lamentam como perdas têm mais força explicativa na destruição dos lares que o

enfraquecimento desta instituição que talvez nunca fosse tão forte e expandida na realidade como no universo simbólico que buscou mostra-la como universal. As mudanças sociais e culturais que têm efeitos nas estruturas familiares e refletem a procura por valorizar outras dinâmicas não podem ser castigadas socialmente abandonando mulheres e crianças se eles não aceitarem a permanência no padrão.

*“El debilitamiento estructural de las instituciones primordiales se ha agudizado con la emergencia de un nuevo patrón familiar que se caracteriza por su baja capacidad para cumplir las funciones tradicionales de socialización e integración social. En efecto, se incrementaron la inestabilidad e incompletitud de la familia, se resintió la estabilidad de la propia institución familiar y se erosionaron los sólidos modelos de maternidad y paternidad conocidos en el pasado. Entre sus manifestaciones más claras se observan las altas tasas de disolución y recomposición de las familias como consecuencia del incremento de las tasas de divorcio y separación y la proliferación de uniones precarias; el incremento de las tasas de ilegitimidad de los nacimientos, así como otros procesos asociados al aumento del embarazo adolescente y de la condición de madres solteras y a la expansión del número de niños en hogares con jefatura femenina o que conviven con padres no biológicos” (Kaztman, 1999, p. 23)*

Esta estigmatização do divórcio e a culpabilização das mulheres não refletem nem compreendem os dilemas presentes nos padrões juvenis de maternidade adolescente que também mostra um tipo de relação entre os homens e as mulheres que não é unilateral. As políticas sociais não podem ser feitas para reforçar universos simbólicos: são aqueles que sofrem os efeitos de um modelo violento e vivem em estruturas sociais de pobreza os mais vulneráveis frente a visões de políticas sociais que os condenam. Tal processo de estigmatização se consolida ao descrever as características do “vulnerável a marginalidade”:

*“En el extremo inferior de la escala social se encuentra una masa importante de población que virtualmente “ha tirado la esponja”, desistiendo de invertir en los esfuerzos que demanda la incorporación y tránsito por las vías institucionales de mejoramiento del nivel de vida. Se*

*trata de personas y hogares que encuentran dificultades para satisfacer sus necesidades básicas. Malas condiciones habitacionales, insuficientes activos en recursos humanos dentro de las familias, alimentación escasa y de poca calidad, alta permeabilidad a los vicios sociales, precario control y atención de la salud y una baja autoestima son algunos de los factores que se conjugan para reducir sus expectativas de buena calidad de vida. Al dictado de la inmediatez de sus necesidades, los escasos activos de esos hogares se organizan para responder a la sobrevivencia cotidiana. Si bien los apremios que experimentan dejan objetivamente poco espacio para la acumulación de los activos que permitirían reducir esa vulnerabilidad, las iniciativas de asistencia externa, específicamente diseñadas para apoyar a estos grupos, también chocan con la consolidación de ciertos contenidos mentales: una visión desesperanzada, la ausencia de imágenes que asocien esfuerzos con logros y el convencimiento que con los activos que poseen no hay beneficios en la integración social. Este es el mundo de la mendicidad, de la delincuencia asociada a la sobrevivencia, de los niños de la calle, de la prostitución, el alcoholismo, pero también de trabajadores en ocupaciones de baja estabilidad e inserción precaria en el mercado.”*  
(Kaztman, 1999, p.27)

Falar de vícios é não reconhecer a "estrutura de oportunidades" que determina uma sociedade excludente marcada pelo avanço de um mercado em que a existência de modalidades ilegais de fazer dinheiro vincula todas as classes sociais. De fato os vícios, o alcoolismo e a violência doméstica, as "doenças sociais" não são patrimônios dos pobres e dos marginais. O divórcio e a "desestruturação familiar" também não. Nem falar da prostituição, mercado de encontro sexual em que a exploração das meninas, das crianças e dos jovens tem muitas vezes por responsáveis grupos sociais que, de longe, não são vulneráveis.

O qual é o ponto? Entender que não existe aproveitamento de estruturas de oportunidades pensadas como cálculo racional e possibilidade efetiva de domínio do mundo. Quando o nível é o estado, as políticas sociais, a perspectiva deveria estar nos conflitos entre grupos sociais e de poder capazes de dominar a estrutura de oportunidades que oferece o mercado. Sim, é verdade que a sociologia dá um

olhar ao micro, às subjetividades. Existem labirintos incertos que escapam ao planejamento e jovens que abandonam sua situação social. Mas a perspectiva que nega a reprodução mecânica não defende a liberdade de opções e a existência de uma psicologia capaz de um cálculo completamente racional. Os limites à reflexividade, dirá Giddens (1995) numa perspectiva do agente mais aberta que a de Bourdieu, continuam reconhecendo na recente modernidade fronteiras claras na "estrutura de oportunidades."

*“De hecho, las divisiones de clase y otras áreas fundamentales de desigualdad, como las relacionadas con el género o la etnicidad, pueden definirse en parte en función de la diferente posibilidad de acceder a las formas de realización del yo y capacitación.... No debemos olvidar que la modernidad crea diferencia, exclusión y marginalización. Las instituciones modernas, al tiempo que ofrecen posibilidades de emancipación, crean mecanismos de supresión más bien que de realización del yo.”* (Giddens, 1995, p. 15)

Os sofrimentos subjetivos que causam nos indivíduos a alienação das estruturas sociais valoradas simbolicamente na sociedade (a família, o trabalho), a falta de políticas sociais que incluam na sua concepção a aceitação de padrões culturais como o divórcio, também falam da importância dos processos simbólicos na construção dos mecanismos que procuram erradicar a pobreza. O peso simbólico das estruturas materiais dificilmente é revertido numa perspectiva individual, principalmente quando é defendido através de organismos internacionais promotores de uma doxa social que eleva à categoria de ciência o preconceito de classe e de sentido comum. Mas não faremos referência aos universos simbólicos de dominação que o Bourdieu definiu tão claramente na *Dominação Masculina* (1996). Para articular a crítica e o problema das mudanças familiares e de gerações com a estruturação de políticas sociais, a saída de um paradigma funcional é resolvida pela pergunta do esvaziamento de sentido das tradições que fundaram a modernidade e a articulação entre estado e sociedade.

*“A medida que la tradición pierde su imperio y la vida diaria se reinstaura en función de la interrelación dialéctica entre lo local y lo universal, los*

*individuos se ven forzados a elegir estilos de vida entre una diversidad de opciones. Naturalmente, existen también influencias normalizadoras (sobre todo en forma de mercantilización, dado que la producción y distribución capitalistas son componentes nucleares de las instituciones de la modernidad). Pero, debido a la “apertura” de la vida social actual, la pluralización de ámbitos de acción y la diversidad de “autoridades”, la elección de un estilo de vida tiene una importancia creciente para la constitución de la identidad del yo y para la actividad de cada día.”* (Giddens, 1995, p. 14)

A briga contra os universos simbólicos criados num mundo desigual em termos de gerações, de gênero ou de classe, o reconhecimento de que as tradições que perdem autoridade para guiar as práticas de jovens e adultos, são elementos tão importantes quanto a mudança das estruturas do mercado e das instituições sociais de proteção para a infância ou as instituições culturais de produção de conceitos, idéias e representações. Os jovens não lutam só para a permanência no mundo à procura de dinheiro ou para consumir ou sobreviver, no processo de reabilitação, eles também lutam com políticas sociais e modelos simbólicos que não coincidem com suas realidades. Eles fazem isto com menos instrumentos materiais e culturais que outros jovens: eles não têm capacidade econômica, não têm uma estrutura familiar "sólida" nem casais ideais e não têm os conhecimentos necessários e indispensáveis desde que estiveram fora do sistema educativo. Nestes espaços, eles jogam com cartas limitadas. Conseqüentemente, deveria ser prestada particular atenção para não aceitar explicações economicistas e funcionalistas reproduzem nas políticas uma prédica da dominação masculina que cria a necessidade destas políticas limitadas.

Como apontamos, na perspectiva de Bourdieu a violência simbólica é um elemento importante nos processos sociais de dominação já que inculca um arbitrário cultural que estrutura nossos pensamentos e define nossas estruturas cognitivas. Na sua concepção, o autor associa a coexistência de violências diversas, vinculadas tanto à violência física como a violência simbólica. É por isto que a violência pode ser usada de modos diferentes, sendo a tarefa do sociólogo a entender a que modalidades de domínio e conflito associa-se.

A propósito, pensar nas possibilidades de transformação é acentuar o peso e a responsabilidade das instituições sociais de proteção e das instituições culturais, como também os mecanismos de redistribuição social. Também, de mergulhar no trabalho reflexivo sobre si mesmo, desde que todos os indivíduos são capazes de pensar diferente, modificar as ações e as moldar em opções subjetivamente apropriadas e construídas. O processo a que dá lugar a construção de identidades juvenis mostra o trabalho sobre si no qual a inscrição social é traduzida e reinterpretada. Nestes processos, a participação social maior de instituições culturais e a diminuição de instâncias associadas ao consumo cultural (no sentido de estilo de vida como fonte de promoção do consumo de bens usados pela publicidade) é central para fortalecer a integração num mundo complexo no qual o conhecimento, o saber e a cultura são as chaves da reprodução e da consolidação de espaços de coexistência definidos pelo respeito para o outro e o crescimento pessoal.

### **16.5 Preservar os jovens das respostas repressivas: um desafio educativo.**

Antes de concentrarmos na interpretação das respostas dada à violência no sistema educativo uruguaio, consideramos que deve situar-se novamente o problema em relação às dinâmicas que moldam nossa realidade educativa. É de importância fundamental realçar os processos sociais de corte estrutural que impactam na emergência do fenômeno, processos estes que estão presentes no marco interpretativo geral em que nos baseamos para entender a dinâmica de estruturação da violência e de relações definidas pela falta de compreensão e respeito mútuo no interior do espaço escolar.

Referente à articulação escola - sociedade, a violência no espaço escolar se vincula à crise social vivida nos países diferentes e que se expressa nas altas taxas de desemprego, no aumento dos fenômenos de pobreza, nos efeitos sociais desestruturantes do retiro do Estado e da falta de políticas públicas universais. Na América Latina, podemos realçar o aumento da violência difusa unido ao deterioro das condições de vida que operou muito especialmente em sociedades

como a nosso, sendo os jovens em grande parte os protagonistas e vítimas desta violência (Tavares dos Santos, 2002).

Também, deveríamos mencionar a expansão do sistema educativo para os amplos contingentes da população que vive em condições de pobreza a partir da segunda metade dos anos 80. Conjugados, estes fenômenos fizeram que o sistema educativo, especialmente o público, trabalhasse com um novo tipo de população, aquela que maiores problemas sociais tem. Isto configurou uma situação nova, desde que os professores foram capacitados para trabalhar com outro tipo de alunos e com um conjunto de recursos institucionais, humanos e materiais muito diferentes. Na atualidade, a matriz tradicional dos sistemas educativos que se desenvolveram historicamente tendo às classes médias como linha articuladora de expressão de expectativas e necessidades, colide com as características sociais dos alunos que se incorporaram nas últimas duas décadas (Anep, 2002; Birgin et al. 1998).

Igual a outros países da região, no Uruguai as características que acompanharam o processo de transição democrática e de oferecimento de oportunidades escolares que absorveram um amplo contingente de estudantes dos setores empobrecidos da sociedade, se une à expansão do ensino público em condições precárias, consolidando um processo de mudança que oferece caminhos desiguais para diferentes setores sociais (Ponte, 2001). Neste marco, o processo de reprodução de desigualdades e de geração de exclusões que são observadas no fracasso escolar de vários jovens é central no momento de entender e explicar a existência de conflitos e violências dentro do sistema nacional de educação.

Desde então, tal como esboça Tedesco (1999), a justiça que pode permitir a educação acontece unicamente sobre certas bases de desenvolvimento social e o problema da violência nas escolas secundárias é constituído em tanto que outra expressão das dificuldades que acha a educação para levar a cabo seus objetivos. Neste sentido, a presença crescente de setores sociais que vivem em condições de pobreza ou exclusão leva à necessidade de aprofundamento contínuo na análise de um mundo emergente e culturalmente associado ao antagonismo violento e à ignorância das regras básicas de sociabilidade e respeito mútuo (Zaluar, 1996).

Não obstante, para analisar o problema da violência na educação e dos efeitos nos processos de constituição da identidade juvenil, é necessário se separar da idéia da violência como um objeto que carrega realidade e vida própria, para passar a falar das pessoas que empreendem incivilidades e atos de violência. Como mostra Charlot (1999), neste sentido, demarcar o fenômeno ou suas causas impede muitas vezes a compreensão dos processos singulares que acontecem no espaço escolar e nos salva da análise das práticas e das atividades que realmente acontecem lá. Deste modo, a violência na escola não se compreende na lógica das deficiências sociais de origem dos jovens (como contribuições defeituosas) que impede à escola de cumprir as funções e os cometidos que lhe foram atribuídos.

Centrar-se na análise da relação existente entre a posição social dos jovens e as manifestações da violência na escola produz uma responsabilização que tem um sentido único, o dos estudantes e por esta via a sociedade em geral, como uma falta na compreensão dos processos que acontecem ao interior do sistema escolar. Como Defrance mostra, sempre se fala da violência dos jovens. Porém, não é mais que acidentalmente que os comportamentos abusivos e inclusive muitas vezes violentos dos adultos são mencionados em relação aos estudantes (Defrance, Vivet, 2000).

É necessário valorizar as respostas institucionais às violências que emergem no espaço escolar, um problema vivido a diário que pode dar em situações de gravidade extrema e às que o sistema precisa dar resposta desde sua gestação. É necessário reconhecer os mecanismos sociais - muitas vezes de exclusão - e institucionais que agem nos jovens e acabam na emergência de fatos de violência ao interior do espaço escolar, mecanismos que freqüentemente são reproduzidos no interior do espaço educativo por via das exclusões escolares. Porém, também é necessário se lembrar que os atos que os estudantes protagonizam realmente transformam os colegas e os professores em vítimas. Isto faz com que não se possa recusar à importância destes fatos e que devam tomar-se resoluções frente a ações intoleráveis muitas vezes para aqueles que as sofrem (Debarbieux, 1999).



A formação docente (fortalecido em muitos dos programas implementados no Uruguai) é uma das vias para repensar a escola, embora sem a transformar na chave das mudanças que são consideradas indispensáveis e que ficam situadas no ambiente político e econômico. Na situação atual, embora se chame à responsabilidade e o compromisso educacional, é observada simultaneamente a deterioração das condições materiais de trabalho. Da mesma maneira que acontece na região, os conflitos estruturais são marcados pelo deterioro dos salários dos professores que muitas vezes colocam as remunerações debaixo dos salários mínimos, a persistência da população desescolarizada no nível médio de educação cuja incorporação requer do crescimento do corpo de professores, de uma diminuição orçamentária instalada nos anos 70 e só revertida nos últimos dois anos e uma cultura política propensa à negociação participativa (Birgin, Dussel, Duschatzky, Tiramonti, 1998; Weber, 1997)

No Uruguai, um conjunto de respostas institucionais tentam sobrepor aos atos de violência e às respostas coercitivas que muitas vezes recebem, um sistema de ação fundado na negociação e o diálogo. Existem técnicas diversas implementadas parcialmente no Uruguai e em outros países, como as técnicas da mediação e o estabelecimento de um código de convivência que pode contribuir a esta tarefa. Mas o problema da violência no espaço escolar não pode ser atacado desde a ação focalizada nos centros. Deste modo, fica indispensável o fortalecimento das ações institucionais existentes e implementadas na atualidade que, de nosso ponto de vista, pressupõe:

- o fortalecimento de programas integrais de ação que incluam a articulação entre o sistema educativo, os centros escolares, as autoridades dos centros, os estudantes e a comunidade do centro. Neste sentido, a maioria dos programas tem como objetivo único ações feitas num destes níveis.
- A definição de linhas de trabalho duráveis, de modo de originar políticas sustentáveis.
- Para a geração de políticas contínuas e integrais, é preciso também uma amplificação da cobertura destas ações para o conjunto do país, desde que as mesmas são em geral restringidas aos Departamentos de Montevideu e Canelones.
- Também, é preciso aumentar a cobertura ao conjunto dos centros educativos em que é menor a quantidade de ações implementadas.

- Por outro lado, embora alguns programas pontuais existem em Educação Primária, também é necessário aumentar o rádio das ações de prevenção para este nível, de modo coordenado com as ações de Educação Secundária que poderia ser constituída em tanto que continuação destas.
- Finalmente, fortalecer a pesquisa no tópico já que a falta de dados globais (magnitude das violências nos centros, diferenças institucionais, diferenças regionais, etc.) impede a delimitação de necessidades e a orientação das ações.

No ambiente de Educação Secundária, o Departamento do Estudante constitui um avanço significativo naquele sentido, desde que tentou concentrar uma série de ações e projetos e implementar linhas definidas de trabalho que articulam desde as técnicas específicas de prevenção da violência (técnica da mediação), até o trabalho em redes - com a comunidade do centro e com outros atores da sociedade civil e do Estado -, além de implementar a Formação Docente. Porém, as fraquezas do modelo parecem residir na dependência excessiva do perfil do centro educativo para a aplicação de suas políticas e a falta de recursos humanos e materiais para implementar estas ações.

Em soma, embora se está trabalhando intensamente no problema a níveis diversos, o panorama geral parece ser marcado por uma multiplicidade de ações que, em sua totalidade, resultam muito fragmentárias. Neste contexto, e num marco em que as condições sociais, econômicas e políticas favorecem os fatores que incidem na geração de violências ao interior do espaço escolar, a naturalização do fenômeno pode ser constituída em tanto que uma "saída" do problema. Estigmatizando as escolas secundárias como "violentas" nos centros que sofrem este problema em vez de mostrar este fenômeno como o resultado de um complexo combinado de determinantes e problemas sociais, podem ser reforçadas respostas coercitivas de implementação mais "rápida" e "mais simples" que aquelas que se instalam nos programas e projetos institucionais dos centros que são de grande complexidade, exigindo alta dedicação de recursos humanos, de recursos materiais e de tempo. Neste sentido, medidas tais como as grelhas, policiais no interior dos centros e aplicação rigorosa do sistema de disciplina, desculpam um conjunto de atores sociais e atores políticos o debate necessário. E

por esta via, sendo que na maioria dos casos são as instituições públicas as que mais sofrem os problemas de violência, serão outra vez os setores empobrecidos que assistem à educação pública aqueles que mais sofrerão os efeitos deste modelo, aumentando as desigualdades e contribuindo à fragmentação social.

### **16.6 Da violência na educação, para a educação da violência.**

A lógica da socialização violenta entre jovens continua aparecendo como um mundo separado ao interior do centro educativo que se soma nos seus efeitos à consolidação de experiências escolares marcadas pela oposição e resistência na escola. Ambos os fatores, a posteriori, terminam por reforçar os processos de exclusão social que pesam no aluno. A desatenção dos adultos, entendemos, não se deve tanto à falta de vontade para resolver o problema, mas à falta de uma cultura reflexiva da instituição para modificar estas práticas e não se relacionar ser com os jovens só no terreno conhecimento, mas também da relação com o outro e no trabalho em valores e normas de convivência<sup>1</sup>. Por reflexividade institucional entendemos, como esboça Giddens (1995), a incorporação cotidiana de conhecimento ou informação nova para os ambientes da ação que é reorganizada daquele modo se reorganizam e reconstituem.

Obviamente, esta tarefa não pode ser excluída nem da formação nem da prática educativa e deveria ser implementada ativamente pela instituição escolar. E isto tanto pela sensibilidade e o compromisso com a situação dos jovens que sofrem estes problemas, mas também porque esta socialização deficitária da escola é manifestada de forma inesperada, como retorno surpreendente e incompreendido, na forma de ataques, incivildades e violências operadas tanto por jovens como por adultos no interior do recinto escolar.

Deste modo, reconhecendo que o processo de produção da violência no interior do espaço escolar envolve e compromete as práticas dos seus diversos agentes, esta

---

<sup>1</sup> De certa forma podemos pensar que a consciência desta necessidade foi traduzida na presença de psicólogos e assistentes sociais ao interior dos centros educativos por via das equipas multidisciplinares que trabalham com os alunos dos centros educativos.

reflexão nos fenômenos que acontecem nos centros educativos a partir da experiência dos jovens não tem por objeto reverter "a culpa" apontando agora à sociedade, a família ou a instituição escolar, mas identificando problemas e processos para poder agir neles. Esta reflexividade da instituição sobre si mesma só poderá ser efetiva se for reconhecido que a escola, seus integrantes e os responsáveis têm, por causa de suas concepções do mundo e de suas práticas, algo que ver com a emergência das violências que jovens e os adultos protagonizam.

Neste trabalho tentou-se delinear alguns fenômenos e processos que consideramos de importância identificar com clareza aos efeitos de contribuir na compreensão do problema. Entre eles, realçamos :

- Os efeitos que as práticas de violência têm na conformação de identidades dos jovens, enfatizando a necessidade de repensar o modo em que a escola impacta na conformação da cultura juvenil e entendendo que neste aspecto educadores e responsáveis pela instituição têm muito a fazer para alcançar melhores condições de relacionamento social.
- A constituição de trajetórias de exclusão no interior da escola que é traduzida na atribuição de estigmas. No caso dos jovens que vem de setores empobrecidos, instalam-se num contexto que, per se, oferece poucas chances de realização pessoal e integração social, amputando as possibilidades atuais e futuras de participar dos possíveis benefícios sociais da educação. As diferenças nas aprendizagens, a repetição e a deserção no nível de educação secundária principalmente, são processos característicos de nosso atual sistema educativo que reforça as desigualdades sociais de origem. Estes dados estruturais são reforçados, na vida diária, por via da conformação de identidades sociais presas aos valores da violência e da exclusão.
- A estruturação de estigmas e segregações que operam no interior da escola e que reproduzem as mesmas categorias de exclusão que operam na sociedade. Isto é observado na reprodução de discriminações de origem racial, de gerações, de classe e de gênero.

- O vazio de sentido que se expressa na voz de muitos jovens diz a respeito da representação que eles tem da escola secundária e que aponta à necessidade de conferir um sentido novo ao espaço educativo. Se não for feito, isto será um elemento mais que contribuirá à geração de um clima escolar apático no qual a violência é constituída em tanto que efeito da própria ação educativa: a violência pode emergir deste modo como apropriação "expressiva" do espaço escolar que incapacita tanto as possibilidades futuras do aluno de participar positivamente do sistema educativo como do professor de conduzir seu trabalho e de se realizar como Profissional.
- Enfatizar que este vazio de sentido que se traduz nas declarações e práticas dos estudantes em relação à educação não pode ser substituído pela razão instrumental e por promessas de integração social que o sistema oferece. É necessário se lembrar dos processos contraditórios que causa sustentar a ação educativa em promessas não cumpridas: a falta de emprego que sofrem as sociedades atuais e as carências nas condições materiais de existência - que nada tem a ver com a obtenção de créditos na escola - tornam obsoletos estes argumentos como elementos decisivos para permanecer no sistema educativo. O espaço educativo deveria ser resignificado como lugar de vida que amplia o presente.
- Um trabalho em rede, com outros atores e instituições sociais, pode fortalecer um modelo de integração social que o sistema educativo não pode garantir por se mesmo. Também, a abertura dos centros educativos para a comunidade deve substituir um modelo de desconfiança e isolamento da mesma por via de grelhas e proteção policial. A informática e a educação física são elementos de interesse neste sentido.
- O trabalho numa cultura democrática de convivência em que estudantes, funcionários, pais e professores participam de uma vida escolar ativa é indispensável para reverter o vazio de sentido que, em grande parte, está na origem do problema.

Num panorama em que a educação é chamada a participar de uma sociedade intensiva no uso de conhecimento, ao mesmo tempo em que é interpelada como instituição de proteção social, este problema questiona suas possibilidades de contribuição a uma sociedade democrática e cidadã. Tentamos apontar à necessidade de modificar o lugar e a tarefa escolar baseados na reflexão nos processos que a prática criou. Vários dos fenômenos unidos à violência, é certo, não dependem de decisões voluntárias e são o resultado das condições sociais e dos recursos materiais como o sistema educativo conta para trabalhar na atualidade. Não obstante, outros processos que acontecem e reproduzem violências e incivildades estão intimamente relacionados com as práticas escolares, incidindo nas identidades dos jovens e na experiência escolar. A necessidade desta mudança enfatiza a importância de acumular mais pesquisas neste assunto para repensar a prática educativa numa reflexão guiada pelo fato que, como Brater (1999) esboça, não existe o sistema de objetivos e de promessas mais o menos claro que no passado conferiu à escola sua tarefa, sua autoridade e seu significado, o que afeta seu sentido e a legitimação de sua existência.

### **16.7 Violência, juventude e identidades.**

A violência, como tópico de pesquisa, constitui um campo de reflexão que se estabelece numa realidade histórica e variável. Foram abordadas as trajetórias e experiências de jovens de setores populares e de jovens infratores estudando a violência vivida em diversas redes de relações: o sistema educativo, o bairro, os programas de reabilitação, as famílias e o grupo de pares, espaços todos atravessados por relações marcadas por um excesso de poder que produz um dano social a outro (Tavares dos Santos, 1997).

Isto supôs vários desafios. Primeiro, aquele que representa em toda pesquisa o fato de trabalhar em práticas que são socialmente condenadas e condenáveis. As atividades ilegais em geral e o problema da violência e do uso da força não se situam num universo de referência de fácil acesso nas estatísticas nem no trabalho com as pessoas envolvidas. Outra dificuldade vincula-se ao problema de trabalhar com práticas que não têm referentes institucionais. É verdade que o sistema

educativo e o INTERJ são instituições e programas. Mas muitos dos fenômenos aos que nos aproximamos acontecem em espaços necessitados de instituições sociais e sempre é um desafio para a sociologia desvendar o sistema de relações num campo que não se acopla a uma institucionalidade definida. A incidência de processos mediáticos ou a estruturação da prática delitiva no ambiente da rua ou do bairro são fenômenos que criam realidade mas cuja abordagem depende de um conjunto complexo de interpretações que o trabalho qualitativo que fizemos procurou satisfazer.

Deste trabalho surgiram vários elementos. Podemos ressaltar em primeira instância que **as violências vividas têm significados e efeitos diferentes**. As violências e incivildades que acontecem nos sistemas educativos reforçam processos de exclusão social em jovens que ainda estão vinculados a esta rede de proteção social e acesso ao conhecimento e a cultura. O desafio, as possibilidades da mudança, ficam situados nas dificuldades experimentadas pela instituição e os atores de construir respostas frente ao problema e dar continuidade à ação educativa. Por outro lado, a violência vivida e protagonizada por jovens infratores naturaliza e insere o uso da violência física e o dano ao outro e a si mesmo como modalidade de vida e de obtenção de dinheiro. O desafio maior é o de reverter este universo simbólico e alcançar caminhos de saída alternativos para o mundo da prisão e da reclusão naturalizados num campo de redes de relações sociais caracterizadas pela ausência de instituições de integração social.

Ambos os processos, violência no espaço escolar e violência protagonizada por jovens infratores, aparecem como **emergentes característicos das dinâmicas excludentes da mundialização** no Uruguai. As semelhanças nas manifestações nos aproximam à realidade de nossos pares latino-americanos em muitos aspectos. Não é exatamente a magnitude das cifras o que nos instala em perspectiva de sociedade violenta: é a ruptura de nossa memória histórica, a aceitação de um novo contexto social e o aumento de taxas que podem ser pequenas em contexto de comparação regional, mas relevantes em termos do passado recente.

As experiências de vida de jovens infratores mostram algumas características fundamentais da rede de relações que se instalam nas trajetórias jovens de setores de exclusão. Embora a inserção na delinquência tenha relação com uma série de processos entre gerações de produção e reprodução da violência, as dinâmicas do crime amateur inscrevem suas práticas numa lógica associada ao que Merklen (2000) denomina como a lógica do caçador: um jovem que caminha à procura de recursos sem um planejamento excessivo das ações (UNICEF, 2004) e sem um sistema hierárquico de dependências. A mesma apresenta diferenças com a lógica dos esquadrões do crime organizado de Brasil ou Colômbia (Briceño León, 2002; Zaluar, 2004). É inquestionável a presença do tráfico de drogas e a cooptação de jovens em atividades criminais, mas estes processos não são assimiláveis nas suas características. Isto não induz uma referência tranquilizadora: o aumento dos processos de exclusão faz à construção de uma sociedade cujas raízes estruturais são mais recentes. De não ser revertido os efeitos do modelo social atual, as projeções e os resultados podem disparar nos sentidos previamente mencionados: a mera presença de padrões demográficos segmentados aponta à fragmentação do corpo social como tendência de longo termo.

Agregam-se os dilemas enfrentados no país para reverter os efeitos de um modelo social excludente nos jovens e nas suas **instituições de socialização e controle social**. As dificuldades de implementar as mudanças indicadas institucionalmente na legislação para os jovens infratores supõem quebrar a lógica da prisão e da reclusão e instalar medidas sócio-educativas numa instituição afetada pela falta de recursos e por uma memória na qual as práticas da reclusão estão presentes. Também, as mudanças de sensibilidade social face ao aumento da sensação de insegurança e de fatos de violência não contribuem à implementação de medidas que permitam a reinserção social. Estas tensões também são verificadas no sistema educativo, um sistema cuja cultura institucional não está preparada para enfrentar o conflito escolar e a violência. Além do uso do regramento para as sanções e da existência de ações e programas espalhados, não se estabeleceram regras novas de convivência nem respostas efetivas para o fenômeno. O afastamento da comunidade por parte dos centros educativos e a introdução de policiais junto às grelhas continuam a ser as respostas massivas.



**Os significados e usos da violência nos jovens estudados apresentam diferenças.** Aquela que emerge no sistema educativo parece estar associada á resistência a uma ordem escolar e um processo normalizador pela falta de convicção no mesmo. As brechas sociais nas aprendizagens dos diferentes setores determinam, no ciclo escolar da educação secundária que a incapacidade de participar ativamente do mundo educativo por meio da aquisição de conhecimento é substituída por uma participação que se afirma na resistência e o uso da violência como afirmação de se mesmo. Por outro lado, a característica da lógica do sistema e dos atores que também exercitam violências (a violência simbólica, o deterioro dos centros, o absentismo dos professores, entre tantos outros elementos) explica relações de convivência marcadas para um conflito que não se resolve por via do diálogo, mas da expulsão, a negação e a violência.

Referente aos jovens infratores, achamos diversos graus de apropriação do uso da violência física nas trajetórias. Em alguns casos parecem acidentes, em outro se fala de opções de vida. São opções em que os códigos são conhecidos, memorizados e transferidos pelo grupo de amigos e nas relações entre gerações. Quase no modo de um conhecimento profissional, estes códigos fundem a naturalização do uso da violência interpessoal - que às vezes leva à presença de uma aptidão para matar tal como estabelece Zaluar (2004) em certos casos - com o domínio do código penal e das regras no contato com a polícia e o sistema jurídico. As armas estão presentes de um modo comum, no mínimo nas falas. Como observamos, a violência física aparece em seus gradientes mais diversos: da mera ameaça, até a vivencia de situações limites e desumanas. Agregam-se as violências do corpo: modos de vida em que as mulheres jovens são inseridas nas redes da prostituição e do comércio sexual. Neste contexto, a violência doméstica, como violência de gênero, fundamentalmente afeta as mulheres quando acontece entre adultos, mas também faz parte do processo de reprodução da violência entre crianças e jovens.

Deste modo, as limitantes observadas referem aos processos institucionais que tentam superar a lógica da resposta repressiva e a construção de trajetórias juvenis marcadas de diversos modos pela violência e sua naturalização em diferentes tipos de relações sociais. **Frente a isto, os processos sociais de estigmatização**

**operam como um elemento mais de consolidação da exclusão que a violência introduz na rede de relações sociais.** A estigmatização dos jovens infratores é tanto das conseqüências de seus atos, como de sua condição de pobreza e exclusão. Verifica-se isto num imaginário social que associa crime e violência a pobreza sem a compreensão dos mecanismos sociais que operam nestes processos e na negação absoluta destes fenômenos como realidades presentes em outros ambientes sociais. Disto é testemunho o preconceito existente em relação à violência doméstica. No nível das Políticas Sociais, se expressa muitas vezes na procura de modelos de saída que não contemplam a realidade de vida destes jovens e buscam fortalecer um universo simbólico associado à condição de vida das famílias de classe média.

As trajetórias da vida dos jovens expressadas nos relatos iluminam o modo em que eles processam a entrada ativa na vida adulta. Estes elementos de verbalização dão conta das leis de envelhecimento de cada campo e **do processo de construção e interpretação da ação.** Este é objetivamente um processo de interpretação ativa e contraditória entre oportunidades escassas, aspirações, desejos e os modelos sociais do ser jovem e do ser adulto que são configurados como universos simbólicos. O conhecimento das condições materiais de existência é de importância delimitar os marcos de construção de sentido.

Nos infratores jovens, a importância de entender a ativação dos processos de interpretação do mundo e constituição de identidades juvenis mostra como a constituição do campo e a conformação da identidade não terminam em subculturas ou ilhas culturais. Quando Kessler (2004) discute se a lógica do crime é uma formação subcultural realça que:

*La pregnancia de la lógica de la provisión en sus entornos contribuye de algún modo a que no se genere una construcción subcultural cuyo eje separador esté en torno a las acciones ilegales y, por otro lado, su adscripción a patrones de consumo, entre ellos los culturales, no se diferencia mucho de lo que se observa en otros jóvenes de su mismo estrato.*

*No obstante, la lógica de provisión puede ser definida como una subcultura cuando se incluye a quienes practican estos actos y a otros que no, si adoptamos una visión de subcultura como un conjunto de principios que, en constante diálogo con supuestos valores dominantes, autoriza a suspender el juicio de infracción que pesa sobre una serie de acciones sin que por ello sea considerado una motivación para cometer tales hechos ni tampoco como un discurso justificatorio compacto. (Kessler, 2004, p. 258)*

A dúvida emerge do raciocínio tradicional no qual a estrutura de um campo deveria criar um conjunto de características estéticas e culturais compartilhadas por aqueles que pertencem a este campo. A identidade nos estilos juvenis dos jovens dos infratores com outros jovens que vêm dos mesmos setores sociais de origem evidencia dois elementos. De um lado, a marca é a marca da geração e aquilo o jovens desejam é acessar aos estilos de uma sociedade define a integração através de certos consumos culturais. Por outro lado, esta integração numa geração identificada num certo estilo tem maior prestígio simbólico - e os jovens sabem disto - que a identificação com um campo socialmente estigmatizado (o dos "chorros"). Embora em vários momentos exista uma associação entre "planchas" que denomina um estilo cultural, e "chorros", o estilo cultural é mais amplo que a categoria. Digamos que são jovens que se integram, simplesmente, num estilo reconstruído nas suas próprias claves.

Deste modo, os processos simbólicos que definem "o ser jovem" respondem tanto à realidade do campo como a um ideal de juventude que já não é aquele do sujeito histórico e participativo (simbolizado no estudante dos anos 60) mais aquele que circula nos processos mediáticos de uma sociedade globalizada em que as tecnologias da comunicação e a expansão de consumos culturais desempenha um papel de importância na construção das identidades juvenis. As necessidades reais também são de se integrar num mundo em que os consumos culturais e estilos de vida são fundamentais como expressão e afirmação de sim. A exclusão da sociedade do conhecimento e do próprio saber potencia a necessidade de integração interpretada em chave de consumo dos produtos culturais oferecidos e

a disposição dos jovens na construção de um estilo que os afirma na sua integração numa geração.

## BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE, Rosário; Batthyány, Karina. **Uso del tiempo y trabajo no remunerado**. UNIFEM, UDELAR, FCS, DS. Montevideo, 2005.
- ALVES, Roxana ; CORREA, Natalia. **Flor nueva de debates viejos**. Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, UdelaR. Inédito, Montevideo, 2006.
- ARGAÑARAZ, N. M et. Al. **Formas de la micropolítica en el Uruguay de fin del milenio. Ediciones de dos**. Montevideo, 1996.
- ANEP - MESyFOD y UTU/BID. **Cuántos somos y qué sabemos. Censo Nacional de Aprendizajes en los terceros años del Ciclo Básico de Educación Media 1999. "Formación de actitudes y opiniones: los estudios desde la perspectiva de los estudiantes**. CODICEN - MESyFOD y UTU/BID, Montevideo, 2000.
- ANEP. **Comisión de Prevención de Violencia en Educación Secundaria**. Montevideo, Gerencia de Programas Especiales y Experimentales, 1996.
- ANEP. **Compendio de normas vigentes. Normas relativas a los alumnos**. Consejo de Educación Secundaria. Montevideo, 1998 b.
- ANEP. **Compendio de normas vigentes. Normas relativas al Ciclo Básico de Educación Media**. Consejo de Educación Secundaria. Montevideo, 1998 a.
- ANEP. **Gaceta de Anep. Indicadores Económicos, Sociales y Educativos**. ANEP, N° 0, 11/2006, Montevideo, Uruguay.
- ANEP. **Panorama de la educación en el Uruguay**. Una década de transformaciones. 1992-2004. Gerencia General de Planeamiento y Gestión Educativa / Gerencia de Investigación y Evaluación. Montevideo, 2005.
- ANEP. **Tabulación de las encuestas de opinión aplicadas a los alumnos**. Consejo de Educación Secundaria, Inspección Docente, Departamento del Alumno/a, Montevideo, 2002 b.

- ANEP. **Tabulación de los datos aportados por los Directores en la ficha de relevamiento.** Consejo de Educación Secundaria, Inspección Docente, Departamento del Alumno/a, Montevideo, 2002 c.
- ANEP. **Una visión integral del proceso de reforma educativa en Uruguay 1995-1999.** ANEP, Montevideo, 2002.
- ANEP. **Violencia en los centros educativos.** Montevideo: Ciclo Básico, Consejo Directivo Central. División de Planeamiento, 1995.
- ANEP-CEPAL. **¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?** ANEP, Montevideo, 1992.
- ANEP-CEPAL. **¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay?** ANEP, Montevideo, 1991.
- ANEP-MEMFOD. **Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción.** Aportes para la reflexión y la transformación de la Educación Media Superior”, Cuaderno de trabajo N° 22, 2003.
- ANSART, Pierre. **Las sociologías contemporáneas.** Amorrortu, Buenos Aires, 1992.
- ARES PONS, Roberto. **Aproximaciones a la problemática de nuestra juventud.** En: La intelligentsia uruguaya y otros ensayos. Editorial Banda Oriental. Montevideo, Uruguay, 1968.
- AUYERO, Javier. **Otra vez en la vía.** Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares. Espacio. Buenos Aires, 1993.
- BARBAGELATA, Héctor. **Tres encuestas sobre problemas juveniles.** Revista Nuestro Tiempo (Apartado), No. 2. Montevideo, Uruguay, 1955.
- BAYCE, Rafael. **Sistema educativo y crisis nacional.** Ficha N° 267. Montevideo, FCU, 1987.
- BELL, Daniel. **Las contradicciones culturales del capitalismo.** Alianza Universidad, Madrid, 1977.
- BECKER, Howard. **Outsiders. Études de sociologie de la déviance.** Métailié, Paris, 1985.
- BELTRAN, M. Cinco Vías de acceso a la realidad social. En: GARCÍA FERRANDO, M; IBAÑEZ, J; ALVIRA, F. **El Análisis de la Realidad Social: Métodos y Técnicas de Investigación.** Alianza Universidad, Madrid, 1986.

- BENATOÛIL, Thomas. **Critique et pragmatique en sociologie: quelques principes de lecture.** Annales Histoire, Sciences Sociales, mars-avril 1999, No. 2, pp. 281-317.
- BIRGIN, A; DUSSEL, L; DUSCHATZKY, S; TIRAMONTI, G. **La formación docente.** Buenos Aires: Troquel, 1998.
- BLANCO, Emilio. **Resistencia al control en Educación Secundaria. Una investigación de centros educativos en Montevideo y área metropolitana. Año 2000.** Monografía Final. Departamento de Sociología, FCS, UdelaR, Montevideo, 2001.
- BLUMER, H. **El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método.** Hora, Barcelona, 1964.
- BOADO, Marcelo. **La juventud en el empleo: estudio exploratorio de la participación juvenil en el empleo.** En: Documento de Trabajo CIESU, No. 59. CIESU. Montevideo, Uruguay, 1983.
- BODY-GENDROT, Sophie. **Les villes face à l'insécurité. Des ghettos américains aux banlieues françaises.** Bayard, Paris, 1998.
- BOUMARD, Patrick. **L'école, les jeunes, la déviance.** PUF, Paris, 1999.
- BOURDIEU, Pierre, Chamboredon, Jean Claude, Passeron, Jean Claude. **El oficio de sociólogo.** Presupuestos epistemológicos. Siglo Veintiuno, decimonovena edición, Madrid, 1996.
- BOURDIEU, Pierre, WACQUANT, Loïc. **Respuestas. Por una antropología reflexiva.** Grijalbo, México, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas.** En: Ortiz, Renato (Org.) **Pierre Bourdieu; sociología.** Atica, São Paulo, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação.** Vozes, Petrópolis, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.** Taurus, Madrid, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. **La dominación masculina.** En : La ventana, Núm. 3, Montevideo, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **La misère du monde.** Seuil, Paris, 1993.
- BRASELLI, S; CARDONA, S; PÉREZ, G. **Fútbol, tambor y drogas.** EBO, Montevideo, 2002.

- BRATER, Michel. **Escuela y formación bajo el signo de la individualización.** En: BECK, Ulrich (Comp.). *Hijos de la libertad.* FCE, Buenos Aires, 1999, p. 137-164.
- BRICEÑO LEÓN, Roberto (Org.) **Violencia, sociedad y justicia en América Latina.** Clacso, Buenos Aires, 2001.
- BULMER, M. Introduction: Problems, Theories and Methods in Sociology - (How) Do They Interrelate?. In: **Sociological research methods. An Introduction.** MacMillan Education, 1984, p. 215 - 224.
- BUNGE, M. **La Ciencia: su método y su filosofía.** Siglo Veinte, Buenos Aires, 1971.
- CAMILLERI, C. **Antropología cultural y educación.** UNESCO, Lausana, 1985.
- CAMPBELL, C; STANLEY, J. **Diseños Experimentales y Cuasiexperimentales en la Investigación Social .** Amorrortu, Buenos Aires, 1967.
- CARDOSO, Rosina; Correa, Luis. **Cuando la educación hace síntoma.** Montevideo, Roca Viva, 1996.
- CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem. Introdução á filosofia de cultura humana.** Guimaraes editores, Lisboa, 1960
- CASTAGNOLA, José Luis. **Comunicación masiva y sectores juveniles.** En: Serie investigaciones CLAEH, Mes 12, No. 19. CLAEH. Montevideo, Uruguay, 1981.
- CASTEL, Robert. **La Inseguridad Social ¿Qué es estar protegido?** Ed. Manantial, Buenos Aires, 2004.
- CASTEL, Robert. **Las metamorfosis de la cuestión social.** Una crónica del salariado. Paidós, Buenos Aires, 1997.
- CASTELLS, M. **La era de la información, economía, sociedad y cultura.** Volumen I, La sociedad red. Alianza, 2ª ed, Madrid, 2000.
- CEA D'ANCONA, M. **Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social.** Editorial Síntesis, Madrid, 1996.
- CENTENO, M. A. **The disciplinary Society in Latin América.** Draft paper presenten at the conference **The other mirror: Comparative History an Latin America.** Program in Latin American Studies, Princeton University, February 20-21, 1998.



- CEPAL. **Características y evolución del mercado de trabajo del Uruguay.** Cepal, Mimeo. Montevideo, 1989.
- CEPAL. **Panorama social de América Latina 1998.** Naciones Unidas, Santiago de Chile, 1999.
- CEPAL. **Panorama Social de América Latina 2000.** Ed. CEPAL, Santiago de Chile, 2001.
- CEPAL. **Seminario sobre juventud y políticas de empleo.** Mimeo. Cepal, Montevideo, 1988.
- CHARLOT, Bernard. **Du Rapport au Savoir.** Anthropos, Paris, 1999.
- CHARLOT, Bernard. **Juventud y Educación: aproximaciones filosóficas y sociológicas.** Revista de Ciencias Sociales No. 23, FCS-DS, Montevideo, 2006.
- CHARLOT, Bernard; EMIN, Jean Claude. **Violences à l'école. État des savoirs.** Paris: Armand Colin, 1997.
- CLAEH-UNICEF. **Creciendo en condiciones de riesgo. Niños pobres del Uruguay.** Editorial Universitaria, Montevideo, 1989.
- COHEN, M.; NAGEL, E. **Introducción a la lógica y al método científico.** I y II, Amorrortu, Buenos Aires, 1976.
- COPELMAYER, Roberto, DIAZ, Diego. **Montevideo 68. La lucha estudiantil.** Editorial Diaco. Montevideo, Uruguay, 1968.
- COSER, Lewis A. **Las funciones del conflicto social.** Fondo de Cultura Económica, México, 1961.
- COSTA, Pere-Oriol; PÉREZ TORNERO, José Manuel; TROPEA, Fabio. **Tribus urbanas.** Paidós, Barcelona, 1997.
- DE LEÓN, E; LASIDA, J; RODRIGUEZ, E; RUETALO, J. **Juventud, empleo y capacitación profesional en el Uruguay; balance y perspectivas.** FESUR, FORO JUVENIL, Montevideo, 1987.
- DE SIERRA, Gerónimo (Comp.) **Sobre los problemas de (in)governabilidad en el Uruguay neoliberal de la posdictadura,** en: Democracia emergente en América del Sur. UNAM, México, 1994, p. 207-228.
- DEBARBIEUX, Eric. et al. **La violence en milieu scolaire.** Tome 2. Le désordre des choses. ESF, Paris, 1999.

- DEFRANCE, Bernard; VIVET, Pascal. **Violences scolaires. Les enfants victimes de violence à l'école.** Syros, Paris, 2000.
- DELEUZE, Gilles. **A ascensão do social.** En: DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias.* Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.
- DEMAZIÈRE, Didier; DUBAR, Claude. **Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion.** Nathan, Paris, 1997.
- DIEZ DE MEDINA, Rafael. **La estructura ocupacional y los jóvenes en Uruguay.** Cepal, Montevideo, 1989.
- DIOGENES, Gloria. **Cartografias da violência.** Hucitec, São Paulo, 1999.
- DONNÁNGELO, Javier. **La violencia letal en Uruguay.** Fesur, Montevideo, 2006.
- DUBET, François. **La galère: jeunes en survie.** Fayard, Paris, 1987.
- DUBET, François; MARTUCELLI, Danilo. **À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire.** Éditions du Seuil, Paris, 1996.
- DURKHEIM, E. **Las formas elementales de la vida religiosa.** Schapire, Buenos Aires, 1968.
- DURKHEIM, E. **Las reglas del método sociológico.** Alianza, Madrid, 1998.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Logiques de l'exclusion.** Fayard, Paris, 1997.
- ERRANDONEA, Alfredo; LOVESIO, **Beatriz et al.** **El proceso social de la sociedad uruguaya en la segunda mitad del siglo XX, según sus sociólogos.** Vol. VI. *La sociedad uruguaya en el período 1985-1989.* DS-FCS, Informe de Investigación No. 25, Montevideo, 2002.
- ETCHEVARREN, P. **Agresividad y convivencia.** En: ANEP-Codicen-Mesyfod y UTU/BID. *Propuesta de mejoramiento de centros de educación media.* Montevideo: ANEP, Montevideo, 2000, p. 273-280.
- FCE. **Informe de Coyuntura.** FCE- UDELAR, Montevideo, 2006.
- FERRÉ, J. **Televisión y Educación,** Paidós, 1995.
- FILARDO, Verónica. (Coord.) **Tribus urbanas en Montevideo. Nuevas formas de sociabilidad juvenil.** Trilce, Montevideo, 2002.
- FILGUEIRA, Carlos. *Sobre revoluciones ocultas en Uruguay: la familia en Uruguay.* Naciones Unidas, CEPAL, Montevideo, 1996.

- FILGUEIRA, Carlos; RAMA, Germán. **Los jóvenes de Uruguay: esos desconocidos.** Análisis de la encuesta Nacional de Juventud. CEPAL, Montevideo, 1991.
- FISKE, J. **Cultura Televisiva.** En: Fernández Enguita, M. (editor): Sociología de la Educación. Ariel, Barcelona, 1999. Págs. 684-698.
- FITOUSSI, Jean-Paul; ROSANVALLON Pierre. **La nueva era de las desigualdades.** Manantial, Buenos Aires, 1997.
- FOUCAULT, Michel. En DEFERT, D; EWALD, F. (Orgs.) **Dits et écrits, 1954-1988 par Michel Foucault.** Gallimard, Paris, 1994. Tomos III (1976-1979) y IV (1980-1988).
- FOUREZ, G. **A construção das ciências. Introdução á filosofia e á ética das ciências.** Editora da UNESP, São Paulo, 1995.
- FUM-TEP. **Agresividad, violencia y límites.** Montevideo, Queduca, 1999.
- FUNDARED. **Apoyo a la implementación del Programa de Seguridad Ciudadana.** Proyecto presentado a la licitación URU/98/007/069, Montevideo, 2001.
- GABALDÓN, L. G. **Seguridad ciudadana y control social del delito en América Latina.** En: Análisis y Propuestas. El Observatorio de Nueva Sociedad. Friedrich Ebert Stiftung / Nueva Sociedad, Caracas, 2004.
- GALLAND, Olivier. **Les jeunes.** La découverte, Paris, 1996.
- GALTUNG, J. **Teoría y Métodos de la Investigación Social.** EUdeBA, Buenos Aires, 1969.
- GARCÍA CANCLINI, N. **Cultura y Sociedad. Homogeneización y Pluralidad Cultural. Universalismos y particularismos.** En: Revista Fermentum No. 6, Caracas, 1993.
- GARLAND, David. **The Culture of Control.** The University of Chicago Press, Oxford of University Press, 2001.
- GIDDENS, Anthony. **La constitución de la sociedad.** Amorrortu, Buenos Aires, 1995.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidad e identidad del yo.** Península, Barcelona, 1995.
- GOFFMAN, Erwing. **Estigma.** La identidad deteriorada. Amorrortu, Buenos Aires, 1995.

- GÓMEZ, Alejandra; AMORIN, David; BERRIEL, Fernando; CARRIL, Elina; GÜIDA, Carlos; PAREDES, Mariana; PÉREZ, Robert; RAMOS BRUM, Valeria; VARELA, Carmen; VITALE PARRA, Angélica. **Proyecto Género y Generaciones. Reproducción biológica y social de la población uruguaya.** Tomo I. Estudio cualitativo. Trilce, UNFPA, Montevideo, 2006.
- GRAÑA, François. **La movida estudiantil. Liceos ocupados: un aprendizaje de convivencia y democracia.** Editorial Fin de Siglo. Montevideo, 1996.
- HABERMAS Jürgen, **La lógica de las ciencias sociales.** Tecnos, Madrid, 1988.
- HAGHIGAT, Chapour. **L'Amérique urbaine et l'exclusion sociale.** PUF, Paris, 1994.
- HARCOURT, Bernard. **L'illusion de l'ordre. Incivilités et violences urbaines : tolérance zéro?** Descartes & Cie, Paris, 2006.
- HÉBERT, J. **La violence à l'école.** Montréal: Logiques, 1991.
- HEMPEL, C. **Filosofía de la ciencia natural.** Alianza Universidad, Madrid, 1977.
- HERNÁNDEZ, R; COLLADO, C; BAPTISTA, P. **Metodología de la Investigación .** McGraw Hill, México D.F, 1994.
- HERRERA, Teresa. **Violencia Doméstica ¿sanción o impunidad?** Psicolibros, 2005, Montevideo.
- IMM-FESUR. **Juventud, diversidad cultural y desarrollo local. Propuestas e ideas sobre la exclusión.** IMM-FESUR, Montevideo, 2003.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. **Estimaciones de Pobreza por el Método de Ingreso 2004.** INE, Montevideo, 2005.
- KAZTMAN, Ruben (coord.) **Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay.** PNUD-CEPAL, Montevideo, 1999.
- KAZTMAN, Ruben. **Marginalidad e integración social en Uruguay,** en: Revista de la Cepal, agosto de 1997, Santiago de Chile, p. 91-116.
- KERLINGER, F. **Investigación del Comportamiento.** Mc Graw Hill, México D.F., 1982.

- KESSLER, Gabriel. **Sociología del delito amateur**. Paidós, Buenos Aires, 2004.
- LAMO DE ESPINOSA, E.; GONZÁLEZ, J. M; TORRES, C. **La sociología del conocimiento y de la ciencia**. Alianza, Madrid, 1994.
- LAURNAGA, María Elena. **Uruguay adolescente. Maternidad adolescente y reproducción intergeneracional de la pobreza**. Trilce, Montevideo, 1995.
- LÉMEZ, Rodolfo. **Educación y Trabajo en el Uruguay. La lógica de un "ajuste imperfecto"**. Facultad de Ciencias Sociales, Montevideo, 1992.
- LENOIR, Remi. **Objeto sociológico e problema social**. En: CHAMPAGNE, Patrick (Org.) *Iniciação a prática sociológica*. Petrópolis, Editora Vozes, 1998. Pp. 59-106.
- LEVI-STRAUSS, C. **Anthropologie Structurales**. Plon, Paris, 1958.
- LOVESIO, Beatriz; VISCARDI, Nilia. **Los estudios de la mujer y de los jóvenes en la construcción del conocimiento sociológico uruguayo**. En: *Revista de Ciencias Sociales*, Departamento de Sociología, Año XVI, No. 21, Montevideo, Agosto 2003, p. 79-109.
- LUCAS, Peter. **Pequeno relato sobre a cultura da violência no sistema escolar público em Nova York**, en: *Contemporaneidade e Educação; revista semestral de Ciências Sociais e Educação*. Ano II, No. 2, Rio de Janeiro, 1997, p. 70-95.
- LUCCHINI, Ricardo. **Sociologie de la Survie: l'enfant dans la rue**. PUF, Paris, 1996.
- MACHADO PAIS, José. **Ganchos, tachos e biscates. Jovens, Trabalho e Futuro**. Ambar, Porto, 2003.
- MARCUSE, Herbert. **El hombre unidimensional**. Planeta-Agostina, Barcelona, 1985.
- MARGULIS, Mario et al. **"Viviendo a toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades**. Siglo del Hombre Editores; Departamento de Investigaciones Universidad Central, Santafé de Bogotá, 1998.
- MARRERO, Adriana. **Buenos, bonitos y baratos. Las expectativas empresariales sobre los jóvenes y la educación en Uruguay**.

Cuadernos de Relaciones Laborales. 2005, Vol 22, núm. 2, p. 139-165

MERKLEN, Denis. **Vivir en los márgenes: la lógica del cazador**. Notas sobre sociabilidad y cultura en los asentamientos del gran Buenos Aires hacia fines de los 90. En: Svampa, M. (Ed.) Desde Abajo. La transformación de las identidades sociales. Un. Nac. Gral. Sarmiento-Biblios, buenos Aires, 2000.

MINISTERIO DEL INTERIOR. PROGRAMA DE SEGURIDAD CIUDADANA. **Anuario estadístico sobre violencia y criminalidad en el Uruguay 1990-2002**. MIN-PSC, Montevideo, 2003.

MINISTERIO DEL INTERIOR. PROGRAMA DE SEGURIDAD CIUDADANA. **Anuario estadístico sobre violencia y criminalidad en el Uruguay 2003**. MIN-PSC, Montevideo, 2004.

MINISTERIO DEL INTERIOR. PROGRAMA DE SEGURIDAD CIUDADANA. **Anuario estadístico sobre violencia y criminalidad en el Uruguay 2004**. MIN-PSC, Montevideo, 2005.

MITJAVILA, M. **Identidad y comunidad**. En: **Cuadernos del Claeh**. CLAEH, Año 19, 1994/1, Montevideo. Págs. 65-77.

MORÁS, Luis. Eduardo. **Los hijos del estado**. Fundación y crisis del modelo de protección-control de menores en Uruguay. SERPAJ, Montevideo, 1994.

MUÑOZ GONZALEZ, Germán. **Consumos culturales y nuevas sensibilidades**. En: MARGULIS, Mario et al. **Viviendo a toda, territorios culturales y nuevas sensibilidades**. DIUC, Siglo del hombre Editores, Santafé de Bogotá, 1998. Pp. 194-240.

NACIONES UNIDAS. **La violencia contra niños, niñas y adolescentes**. Informe de América latina en el marco del Estudio Mundial de las Naciones Unidas 2006.

[http://www.oit.or.cr/ipec/encuentros/documentos/informe\\_para\\_el\\_estudio\\_de\\_la\\_violencia\\_contra\\_los\\_ninos.pdf](http://www.oit.or.cr/ipec/encuentros/documentos/informe_para_el_estudio_de_la_violencia_contra_los_ninos.pdf)

ORLANDI, C; ARONSON, P. **Dossier: Metodología y epistemología en Weber**. Eudeba, Buenos Aires, 1999.

- PAIN, Jacques; BARRIER, Éric. **Violences à l'école: une étude comparative européenne à partir de douze établissements scolaires du deuxième degré, en Allemagne, Angleterre, France.** En: CHARLOT, Bernard; EMIN, JeanClaude. **Violences à l'école. État des savoirs.** Paris: Armand Colin, 1997, p. 355-386.
- PATERNAIN, Rafael. **Violencia y criminalidad en el Uruguay. Una mirada macrorregional.** En: El Uruguay desde la Sociología. Integración, desigualdades sociales, trabajo y educación. FCS/DS, Montevideo, 2003. Págs: 151-181
- PEGORARO, Juan. **Notas sobre los jóvenes portadores de la violencia juvenil en el marco de las sociedad pos-industriales.** En: Sociologias. Revista semestral do Programa de Pós-graduação da UFRGS. Ano 4-n. 8 jul/dez, Porto Alegre, PPGS/UFRGS, 2002, p. 276-317.
- PEGORARO, Juan. **Teoría, Control Social y Seguridad. El nuevo escenario de los años 90.** En: PAVARINI, M; PEGORARO, J. El Control Social en el fin de siglo. CBC, UBA, Buenos Aires, 1996, p. 5-41.
- PERALVA, Angelina. **Escola e violência nas periferias urbanas francesas.** En: *Contemporaneidade e educação.* Revista semestral de ciências sociais e educação. Ano II, No. 2, Rio de Janeiro, 1997, p. 7-25.
- PÉREZ, Lucía. **Resocialización, población reclusa y alternativas institucionales.** Fesur/MIN, Montevideo, agosto de 2006.
- PÉREZ AQUERRETA, Saraí. **La familia en la ejecución de las sanciones del sistema penal de responsabilidad del adolescente.** En: Serie **Derechos de los Adolescentes y Sistemas de Responsabilidad Penal,** Instituto Interamericano del Niño, Montevideo, Octubre 2004, Pág. 7 a 58.
- PÉREZ TORNERO, J. M. **El ansia de identidad juvenil y la educación. Del narcismo mediático contemporáneo y las estrategias educativas.** En: "Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades", Siglo del Hombre, Bogotá, 1998. Págs. 263-277.

- PETRUCCELLI, José Luis. **La desocupación en Montevideo en 1986: Análisis crítico.** En: REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES. No 2. Fundación de Cultura Universitaria. Montevideo, Uruguay, 1987.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio et al. **São Paulo sem medo. Um diagnóstico da violência urbana.** Garamond, Rio de Janeiro, 1998.
- PNUD. **Informe de Desarrollo Humano.** Montevideo, 2005.
- PONTES SPOSITO, Marilia. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil.** In: Educação e pesquisa. V. 27, n. 1, jan./jun. São Paulo, 2001, p. 87-103.
- POPPER, Karl. **La lógica de la investigación científica.** Tecnos, Madrid, 1971.
- PORTILLO, Alvaro. **Estado y Minoridad en Uruguay.** Editorial Roca Viva. Montevideo, Uruguay, 1989.
- PUCCI, Francisco; PAPADOPULOS, Jorge. **Participación electoral juvenil: un estudio de caso.** En: Documento de Trabajo CIESU, No. 57. CIESU. Montevideo, Uruguay, 1983.
- PUEBLA, Ma. Daniela. **La cuestión de los adolescentes infractores. Necesidad de una adecuación substancial a la Convención Internacional de los Derechos del Niño.** En: Serie Derechos de los Adolescentes y Sistemas de Responsabilidad Penal, Instituto Interamericano del Niño, Montevideo, Octubre 2004, Pág. 123-160.
- RAMA, G. **La situación de la juventud y los problemas de su inserción en la sociedad.** En: Políticas sociales en Uruguay. Educación y juventud. Instituto Nacional del Libro, OPS-CEPAL-PNUD. Montevideo, 1989. pp. 100-144.
- RIELLA, Alberto; VISCARDI, Nilia. **Mapa Social de la Violencia en la Ciudad de Montevideo: una aproximación a los escenarios sociales de la violencia urbana.** En: Mazzei, E. (Comp.) "El Uruguay desde la Sociología", DS, FCS, UdelaR, Montevideo, 2003, p. 183-198.
- RIVOIR, Ana Laura; VEIGA, Danilo. **Desigualdades sociales y segregación en Montevideo.** FCS, DS, Montevideo, 2001.
- RODRIGUEZ, Ernesto. **La juventud como movimiento social. Elementos para el estudio del caso uruguayo.** En: Filgueira, Carlos



- (compilador). **Movimientos Sociales en el Uruguay.** CLACSO/CIESU/EBO, Montevideo, 1985.
- RODRÍGUEZ, Ernesto. **Organizaciones y movimientos juveniles en Montevideo. Estado de situación y propuestas para su fortalecimiento.** Revista Electrónica Latinoamericana de Estudios sobre Juventud. Año 1/Nº 1 julio-setiembre de 2005.
- ROSTAGNOL, Susana; GRABINO, Valeria. **Prostitución infantil.** Seminario Violencia e Inseguridad en Uruguay. Fesur/MIN, Montevideo, agosto de 2006.
- SAMPAIO, Isabel; DE SOUZA, Ana; SAMPAIO, Vânia; MARQUES, Letícia; RAMOS, Míria. **Além do ato infracional: adolescência, direito e interdisciplinaridade.** En: Serie **Derechos de los Adolescentes y Sistemas de Responsabilidad Penal**, Instituto Interamericano del Niño, Montevideo, Octubre 2004, Pág. 171-205.
- SARTORI, G.; MORLINO, L. **La Comparación en las Ciencias Sociales.** Alianza Editorial, Madrid, 1994.
- SCHUSTER, F. **Pluralismo metodológico en Ciencias Sociales.** En: SCARANO, E. (Comp.) **Metodología de las ciencias sociales: lógica, lenguaje y racionalidad.** Macchi, Buenos Aires, 1999.
- SELLTIZ, C. **Métodos de Investigación en las Relaciones Sociales.** RIALP, Madrid, 1968.
- SOLARI, Aldo. **La educación preescolar básica y media.** En: Políticas sociales en Uruguay. Educación y juventud. Instituto Nacional del Libro, OPS-CEPAL-PNUD, Montevideo, 1989, pp. 11-53.
- SOLARI, Aldo. **Problemas socioeconómicos de la juventud uruguaya** (Apartado). En: Revista El Derecho, No. 85. Universidad de la República. Imprenta Rosgal. Montevideo, Uruguay, 1959.
- TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias.** En: Educação e pesquisa, São Paulo, V. 27, n. 1, p. 105-122, jan./jun. 2001.
- TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **As possibilidades das Metodologias Informacionais nas práticas sociológicas: por um novo padrão de trabalho para os sociólogos do Século XXI.**

- Dossiê/ Metodologias Informacionais. IFCH-UFRGS, Porto Alegre, 2000.
- TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **Juventude, Agressividade e Violência**. IFCH, UFRGS, Porto Alegre, 2002.
- TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **Violências e dilemas do controle social nas sociedades da “modernidades tardía”**. São Paulo em Perspectiva, 18 (1): 3-12, 2004.
- TEDESCO, Juan Carlos. **Educación en la Sociedad del Conocimiento**. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2004.
- TEDESCO, Juan Carlos. **Paradigmas, Reformas y Maestros**, FUM-TEP, Montevideo, 1999.
- TERRA, Juan Pablo. **La juventud uruguaya, en el proceso nacional de los últimos 20 años**. Editorial Arca. Montevideo, Uruguay, 1985.
- TOKMAN, E. **Jóvenes y ciudadanía en los modelos de sociedad emergentes en América Latina**. En: Cinterfor (Ed.) **Juventud, educación y empleo**. Cinterfor, Montevideo, 1998, p. 79-89.
- TONKONOFF, Sergio. **"Meter caño". Jóvenes populares urbanos: entre la exclusión y el delito**. En: Delito y Sociedad. Revista de Ciencias Sociales. Año 10, No. 15-16, Buenos Aires, 2001.
- TOURAINÉ, Alain. **¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- TRAJTENBERG, Nicolás. **Uvas amargas. La situación de los adolescentes privados de libertad en el Uruguay**. Fundación Konrad-Adenauer Uruguay y Servicio de Paz y Justicia, Montevideo, Agosto de 2004.
- UNESCO. **Mapa da Violência II. Os jovens do Brasil**. UNESCO, Brasília, 2000.
- UNICEF. **Investigación sobre las infracciones juveniles y las sanciones judiciales aplicadas a adolescentes en Montevideo**. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Uruguay, Montevideo, Julio de 2004.
- UNICEF. **Excluidos e invisibles**. Estado Mundial de la Infancia 2006. UNICEF, Nueva York, 2006.

- VALENZUELA, J. M. **Identidades juveniles**. En: Margulis, Mario et al. **“Viviendo a toda”**. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Siglo del Hombre, Bogotá, 1998. Págs. 22-37.
- VALLARÁN, María; MORALES, Hugo. **Lineamientos para una política criminal acorde a la Doctrina de la Protección Integral**. Instituto Interamericano del Niño, Montevideo, Octubre 2004, Pág. 59-108.
- VATTIMO, Gianni. **La Sociedad Transparente**. Paidós. Milán, 1989.
- VELHO, Gilberto. **A dimensão cultural e política dos mundos das drogas**, en: Drogas e Cidadania. Brasiliense, São Paulo, 1994, p. 23-29.
- VISCARDI, Nilia. **Enfrentando la violencia en las escuelas. Un informe de Uruguay**. En: UNESCO "La Violencia en las Escuelas en América Latina". Unesco, Brasilia, 2003, p. 153-205.
- VISCARDI, Nilia. **Violência no espaço escolar: práticas e representações**. Dissertação (Mestrado em Sociologia), IFCH-UFRGS, Porto Alegre: IFCH-UFRGS, Porto Alegre RS-BR, 1999. Orientador: Prof. Dr. José Vicente Tavares dos Santos.
- WACQUANT, Loïc. **Les prisons de la misère**. Liber, Paris, 2000.
- WAISELFISZ, Jacob. **Mapa da Violência II. Os jovens do Brasil**. UNESCO, Brasilia, 2000.
- WEBER, Max, **Introducción a la Ética económica de las religiones universales (Einleintug)** en Sociología de la Religión, Madrid, Ed. Istmo, 1997.
- WEBER, Silke. **A desvalorização social do professorado**. En: *Contemporaneidade e educação*. Revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Ano II, No. 2, Rio de Janeiro, 1997, p. 156-170.
- WENDEL ABRAMO, H. **Cenas Juvenis**. Punks e darks no espetáculo urbano. Scritta, Anpocs, São Paulo, 1994.
- WIEVIORKA, Michel. **O novo paradigma da violência**, en: Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, Vol. 9-No. 1, Maio, 1997, p5-41.
- WIEWORKA, Michel. **Violence en France**. Seuil, Paris, 1999.
- WILLIS, Paul. **Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera**. Akal, Madrid, 1988.

- WILLIS, Paul. **Notas sobre cultura común -hacia una política cultural para la estética terrena.** En: Revista: **Arxius de Sociología.** Nº 3, Departament de sociologia i antropologia social, Unversitat de València, 1999.
- ZALUAR, Alba. **A globalização do crime e os limites da explicação local.** En VELHO, G; ALVITO, M. Cidadania e violência. UFRJ, FGV, Rio de Janeiro, 1996, p. 48-68.
- ZALUAR, Alba. **Integração perversa: pobreza e tráfico de drogas.** Editora FGV, Rio de Janeiro, 2004.
- ZIBECHI, Raúl. **La revuelta juvenil de los 90, las redes sociales en la gestación de una cultura alternativa.** Nordan/Comunidad, Montevideo, 1997.

## Glossário da terminologia utilizada pelos jovens nas entrevistas (em espanhol)

---

**andar de copamiento:** Persona cuyo modo de vida y sobrevivencia es el copamiento.

**andar de hurto:** Persona cuyo modo de vida y sobrevivencia es el hurto.

**andar de rapiña:** Persona cuyo modo de vida y sobrevivencia es la rapiña.

**arruinar:** Destrozar, hacer pedazos la vida de otro o de si mismo

**botija:** Chico, niño, pequeño.

**botón:** Policía o que ayuda a la policía.

**caer:** Caer preso. Ser atrapado por la policía.

**calentarse:** Enojarse.

**cana:** Policía. (caer en) Ir preso.

**cante:** Apócope de cantegril.

**changa:** Trabajo informal, de corta duración usualmente.

**changar:** Prostituirse.

**chango:** Prostituta.

**chetos:** Tipo de persona de costumbres y gustos esnob, generalmente de clase media o alta que se preocupa constantemente por su aspecto.<sup>1</sup> Actualmente cayendo en desuso por “concheto”.

**chorro/a:** Ladrón/ladrona.

**conchetos:** Ver chetos.

**dar manija:** Abrumar a una persona con ideas y argumentos para convencerla de alguna cosa.

**dejar tirado:** Abandonar a alguien.

**empastillar:** Drogarse con “pastillas”.

---

<sup>1</sup> Tomado de:

<http://www.jergasdehablahispana.org/index.php?PHPSESSID=3fe6d643005a5286154351fc108c0cdd&pais=Argentina&palabra=concheto&tipobusqueda=1> (9 de mayo de 2006, 17:40 hs.)

**estar de vivo:** Buscar ventaja para sí mismo sin importar la desventaja de los demás.

**fierro:** Arma de fuego.

**fumar lata:** Refiere al acto de fumar pasta base. Debido a que se utiliza generalmente una lata como “pitillo”, comúnmente se dice “fumar lata” en lugar de decir “fumar pasta base”.

**ganar merca:** Que roba cocaína. Que roba droga.

**gurisa:** Chica, chiquilina, joven, mina, muchacha.

**junar:** Advertir.

**malandra:** Persona que vive en condiciones “marginales” y cuyo

**merca:** En sentido restringido significa cocaína. En sentido amplio significa droga.

**mi marido:** O mi novio, mi esposo.

**mi mujer:** O mi novia, mi esposa.

**mina:** Chica, chiquilina, gurisa, joven, muchacha.

**nomás:** Nada más.

**pa’:** Interjección que significa “para” y que en una exclamación puede significar sorpresa

**pasar la tranca:** Cerrar una puerta, o una reja en este caso, con llave de manera que impida la salida de un lugar.

**pasta base:** Droga muy adictiva y destructiva que surge del proceso de elaboración de la cocaína.

**pastilla:** Droga química, por lo general sintética.

**perder:** Caer preso. Ser atrapado por la policía. Significa perder la libertad.

**piba/e:** Chica/ chico, joven.

**pirar:** Perder la capacidad de razonamiento ya sea provocado por drogas o por otras causas.

**planchas:** Subcultura que tiene gustos musicales, de vestimenta y estilos de vida bien marcados y concretos. Su nombre proviene de su forma de bailar que mueve los brazos de forma que parece que estuvieran “planchando” en el aire. En general los “planchas” poseen un nivel socioeconómico carenciado y sus

lugares de reunión se circunscriben a la periferia de la ciudad o algunos lugares bailables concretos tanto de la periferia como del centro. El estilo musical preferido es la “cumbia villera” argentina –o “cumbia plancha” –, aunque escuchan todo tipo de derivados de lo que llamamos en Uruguay “plena” y estilos internacionales como el “reggaeton”. Físicamente se pueden identificar por su vestimenta, por lo general muy cara y de marcas norteamericanas que contrastan fuertemente con su aspecto (...), y sus peinados muy exóticos.

**poner las pilas:** Poner ganas, entusiasmo, energía.

**porro:** Cigarrillo de marihuana.

**quemar:** Lastimar de un tiro con un arma de fuego. Dejar en evidencia a una persona frente a la autoridad.

**rastrillo:** acto de robar a los próximos, amigos, vecinos, familiares o integrantes de la comunidad.

**rescatar:** Sobrevivir

**robar de caño:** Robar amenazando con un arma de fuego a la víctima.

**ta':** (Está.) Interjección que significa “en fin”.

**taba':** (Estaba)

**toqué pal' lado ese:** Fui a ese lugar.

**zarpado:** Descontrolado (...)