



 **Ciencias Sociales**

 **Trabajo Social**

Adolescentes ciudadanos:

Explorando las relaciones entre el Estado y el reconocimiento ciudadano de los adolescentes

Julia Irisity

Resumen

Esta investigación busca aportar desde un lugar muy específico al debate sobre la adolescencia en Uruguay, analizando las posibilidades que tienen los adolescentes de hoy de ejercer una ciudadanía activa, y cómo esas posibilidades están vinculadas con las distintas formas de (in)acción estatal, enmarcadas en un territorio determinado.

Se hizo hincapié en aquellas funciones estatales o instituciones públicas que se vinculan más directamente con la población adolescente y en aquellas que aparezcan con más frecuencia en sus discursos.

Se realizaron entrevistas en profundidad a doce adolescentes del barrio (de Aulas Comunitarias, el liceo, Jóvenes en Red y un club de baby fútbol). A partir de estas se buscó concluir sobre realidades generales de los adolescentes de Punta de Rieles, permitiendo el juego constante entre el análisis concreto del discurso adolescente y las conexiones del mismo con una realidad más amplia a la que responde y de la que nace. La investigación se llevó a cabo en Punta de Rieles, por ser un territorio de la periferia de Montevideo con alta presencia estatal.

En definitiva ¿Qué tipo de ciudadanía ejercen los adolescentes de Punta de Rieles? ¿Qué responsabilidad tiene el Estado en eso? ¿Cómo la autoperciben ellos mismos?

Capítulo I: Perspectivas Teóricas

Miradas sobre el Estado

En esta investigación se entiende al Estado como “la sociedad política más la sociedad civil, es decir, la hegemonía reforzada por la coerción” (Gramsci, 1971: 176). Entenderé que el Estado no es un conjunto homogéneo, sino que es un *campo* donde distintas fuerzas pugnan por la definición y distribución de los bienes públicos (Bourdieu, 2007). Según el autor, una de las principales luchas presentes en el campo burocrático es entre la *mano izquierda* y la *mano derecha* del Estado. La primera está materializada en los ministerios encargados de las funciones sociales como la educación pública, la asistencia, la vivienda, la salud y la seguridad social. Apunta sobre todo a aquellos que están relegados del capital económico y cultural. La segunda, en cambio, se encarga de la disciplina y regulación económica. Loïc Wacquant afirma sobre esto la necesidad de incluir como constituyentes principales de la mano derecha junto a los ministerios de economía a la policía, los tribunales y la prisión (Wacquant, 2009).

Por su parte, las instituciones son “aquellos cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social”. (Schvarstein, 2000: 26). La institución es una formación social y cultural compleja, que realiza funciones psíquicas múltiples en los sujetos y con esto “aseguran las bases de la identificación del sujeto al conjunto social” (Kaës en Klein, 1993: 25). Interpretándolo de esta manera, cualquier cambio a nivel institucional o social, tiene repercusiones en lo psíquico y en la construcción de subjetividad de los individuos (Klein, 2006: 38).

A lo largo de los años, los objetivos y las herramientas del Estado y las instituciones han variado, así como su vínculo con los sujetos, generando distintas formas de ser y estar en un territorio. Durante el Estado de Bienestar keynesiano se proponía “una matriz socioeconómica que era relativamente estable, con instauración de un porvenir probable y declaración de una promesa alcanzable” (Klein, 2006: 231). En esto tanto el trabajo como la educación tenían un lugar clave para dar sentido a la identidad individual y social: eran instituciones fuertes, que generaban confianza y estructuraban la cotidianeidad, así como las proyecciones de futuro. Era también tarea privilegiada de las instituciones la construcción y reproducción de los ciudadanos (Lewcowicz, 2013). De esta manera se retroalimentaban los procesos: las instituciones generaban ciudadanos y la ciudadanía fortalecía las instituciones.

Esta situación cambia cuando se pasa a un sistema neoliberal cuya “lógica de acción dominante tiene por objetivo central y ordenador contribuir a construir y garantizar un orden político, económico, social y jurídico que permita garantizar y fomentar – tanto en el sector privado como en el sector público – la mayor ampliación posible de los bienes y servicios mercantilizados...” (Narbondo, 2012: 307). En otras palabras, el mercado relega al Estado como figura primordial (Klein, 2006). La producción de subjetividad ya no es indisociable de lo institucional, sino que “al faltar el marco regulador estatal, las instituciones se disgregan y pierden su capacidad -fundamental- de producir subjetividad” (Klein, 2006: 71). En este sistema económico y político entonces, ser parte de una sociedad no significa ser ciudadano pleno de la misma, así como tampoco implica estar dentro del lazo social (Klein, 2006) En palabras del autor, las instituciones del Estado de Bienestar se encuentran en crisis.

Ante lo expuesto, retomamos la pregunta sobre las posibilidades de una ciudadanía activa y comprometida, cuando la subjetividad se desarrolla en un contexto de exclusión (o inclusión precaria) de la vida social, económica, política y cultural (González y Leopold, 2008).

En Uruguay la crisis económicas y el aumento de la desigualdad generados por el período neoliberal de la década de los 90, dejó el terreno fértil para que partidos de tendencias de izquierda, proclives a reactivar el papel del Estado asumieran los gobiernos de la región (Midaglia, 2013), “En líneas generales, el patrón de protección adoptado, estuvo orientado a recuperar algunas dosis de intervencionismo estatal, impulsar reformas o revisiones sectoriales (...) y además fortalecer, así como institucionalizar, el componente de asistencia” (Midaglia, 2013: 11). Estos cambios se llevaron a cabo en un contexto de reactivación económica sostenida.

A pesar de estas transformaciones, no se ha logrado romper con la dualización del sistema de bienestar sino más bien institucionalizarla (Midaglia y Antía, 2013). La estructura de bienestar uruguayo, más específicamente, “se caracterizó por una mezcla de servicios de tendencia universalista para aquellos integrados al mercado formal, y por otra parte, focalización para los sectores más pobres y sin capacidad de acceso al mercado” (Castillo y Milanesi, 2014: 62).

Ejercicio ciudadano

Sabemos que las distintas maneras de ejercer ciudadanía están estrechamente relacionadas al contexto político, social y cultural donde el sujeto se desarrolle. Javier Auyero plantea, hablando de adolescentes en un barrio de Buenos Aires: “lo que se quería, lo que se deseaba y proyectaba estaba en directa relación con el “sentirse” ciudadanos integrados con el papel que en estas lógicas cumplía el Estado respetando los derechos individuales y garantizando los derechos sociales” (Auyero, 1993: 116).

La ciudadanía no es un concepto acabado, ni una característica con la que nacemos los hombres y mujeres pertenecientes a un Estado Nación. Por el contrario, la ciudadanía se construye a lo largo de nuestras vidas y junto a distintos actores, tales como la familia, los grupos de pertenencia y las instituciones estatales. En palabras de Nora Aquín “la ciudadanía no es una categoría congelada, sino que posee carácter dinámico, que ensancha o restringe su sentido de acuerdo a circunstancias históricas” (Aquín, 2003; 9).

El eje central de la categoría *ciudadanía* radica en ser un vector clave para comprender la relación entre el Estado y la sociedad, ya que la ciudadanía refleja “la calidad del vínculo de los individuos con el Estado” (Aquín, 2003; 8), porque es a través del ejercicio ciudadano que se llevan a cabo los procesos de representación, negociación e interlocución entre unos y otros. Es por esto que la *participación* es un componente clave para el desarrollo de una ciudadanía plena: es el espacio de encuentro entre Estado, Economía y Sociedad (Aquín, 2003). Ambos conceptos –ciudadanía y participación– son dos caras de una misma moneda, no se puede concebir una sin la otra. Una segunda dimensión, o una ampliación de la primera, es la pertenencia a dicha comunidad política y las responsabilidades que de ella se desprenden. Por último, la dimensión jurídica implica la igualdad ante la ley. Desde este plano “la ciudadanía se entiende como una estructura legal que regula las relaciones entre las personas” (Aquín, 2003); están dentro de esta dimensión los derechos tanto civiles, políticos y sociales universales. Hay autores que consideran una dimensión extra, la sociológica, donde “el concepto de ciudadanía alumbró fenómenos de integración – y por lo tanto de exclusión– que se producen en los miembros de una nación cuyas titularidades son homogéneas, pero sus provisiones son asimétricas” (Aquín, 2003). Para que se pueda hablar de ciudadanía real es necesario que los derechos no sean solo letra legal sino que se puedan ejercer de manera efectiva, así como la pertenencia a una comunidad implique la construcción colectiva de la identidad y de un orden político democrático (Custo, 2003), “aprender a ser ciudadano implica superar el nivel de

información teórica sobre derechos y lograr la participación de los adolescentes y jóvenes en espacios sociales que faciliten el ejercicio y las prácticas de estos derechos y responsabilidades” (Acevedo, 2003: 159).

Una ciudadanía plena es fundamental para que Estado y sociedad estén conectados y sean parte de un todo: que se planteen demandas, que se hagan críticas, que se tomen decisiones. Para que se construya una sociedad donde los individuos se identifiquen como parte de la misma y hagan cumplir sus derechos. Para evitar abusos por parte de quienes ostentan el poder y para denunciar cuando sucedan. Para que el poder de los gobernantes efectivamente emane del pueblo. En resumidas cuentas, para que se pueda hablar seriamente de democracia.

Dividiré en tres los principales problemas a la hora de hablar del alcance de la ciudadanía.

En primer lugar se encuentra la diferencia entre ser titular de ciertos derechos y poder acceder a ellos efectivamente. Según Mariana Acevedo (2003) la titularidad de los derechos se adquiere gradualmente con la edad, pero la provisión de los mismos está determinada por la posición de los sujetos en el campo social. En otras palabras, las estructuras sociales de la desigualdad influyen en la posibilidad ciudadana de los individuos, por lo que la clase social, el nivel educativo, la inserción laboral, el género, etc. son determinantes en este sentido.

En esta línea Javier Auyero plantea que las condiciones de existencia, cuando éstas implican vulnerabilidades diversas, suelen negar de manera sistemática la posibilidad de reconocerse como ciudadano con derecho a la justicia social (Auyero, 1993). De esta idea se desprende el concepto acuñado por el mismo autor sobre *desciudadanización estructural*, que refiere a una situación en la que el Estado desaparece en cuanto a los derechos sociales pero cuando se trata de garantías individuales se presenta provisto de su ropaje democrático (Auyero, 1993). Me interesa especialmente este punto por el planteo que el mismo autor realiza: “¿Cuánto demoran estas experiencias [de la desigualdad] en cristalizarse y servir de esquema para apreciar la realidad desde allí?” (Auyero, 1993: 120) ¿Qué posibilidades de interesarse en la práctica ciudadana tiene cada sujeto luego de haber sido expulsada de la misma?

En segundo lugar: el vínculo entre el mercado y el Estado. Importa destacar un proceso de alteración en las bases constitutivas de la organización social, fortaleciéndose el rol del mercado, en detrimento del alcance del Estado. Los individuos cada vez se encuentran más absorbidos por una cultura del mercado que, a diferencia del Estado, “no impone un orden simbólico articulador, un estrato normativo que comprende a todos por igual” (Duschatzky y

Corea, 2008: 21). El interjuego entre mercado y Estado supone consecuencias en las vidas cotidianas de los sujetos y los grupos, lo que necesariamente se traduce en el ejercicio pleno de sus ciudadanías.

El tercer y último problema que voy a mencionar es la distancia entre la sociedad y la política. Actualmente estamos viviendo un proceso de des-identificación con la política y de pérdida de confianza con sus instituciones (Aquín, 2003) como espacios capaces de generar cambios en nuestra realidad cotidiana. Es así que tampoco se considera a la política como una herramienta para generarlos, y el uso de nuestros derechos políticos suele verse reducido al acto electoral una vez cada cinco años. La identificación con el Estado es débil y el deseo o las posibilidades de participar en él, reducidas.

Adolescentes ciudadanos

Ahora bien, ¿qué pasa con la ciudadanía y la adolescencia? Creo relevante dedicar unos párrafos a pensar sobre esa relación, que a fin de cuentas es la que interesa a este trabajo. Es imperioso recalcar que tanto niños como adolescentes son considerados ciudadanos recién a partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), ratificada en 1990. En dicha Convención se abandonó la antigua concepción basada en la incapacidad NNyA y se comenzó a pensar en ellos como sujetos de derecho (Unicef, 2012). En la misma, los NNyA se entienden como “capaces de aportar e interactuar con su contexto, acorde a su etapa en el proceso de desarrollo” (Di Candia et al; 2000: 11) así como capaces de ejercer y exigir sus derechos (UNICEF; 2004).

El nuevo concepto de ciudadanía de la niñez permite entender a la ciudadanía como “proceso de construcción subjetiva en tanto participe de un grupo social y ya no más como el momento -casi mágico- en que llegados a determinada edad estamos habilitados para ser elegibles y electores de gobiernos y gobernantes” (Silva y Pedernera, 2014: 84), contribuyendo a disminuir la exclusión que el concepto acarrea si es entendido como un privilegio de ciertos actores sociales y a considerar a niños y adolescentes como actores políticos relevantes a ser tenidos en cuenta como integrantes de una comunidad determinada (Silva y Pedernera, 2014).

Los primeros años de nuestras vidas son determinantes en la integración a la sociedad de acuerdo a sus normas, costumbres y valores ético-morales (Acevedo, 2003). En este sentido las distintas experiencias que se atraviesen, así como las ideas que se conozcan juegan un rol clave en la conformación de la conciencia social y política, así como también es fundamental

que los sujetos hayan aprendido a través de sus prácticas socializadas que ellos son sujetos de derechos y responsabilidades para “reconocer el riesgo de la pérdida de un derecho y el valor de éstos” (Acevedo, 2003: 159).

Sobre las instituciones estatales recae una fuerte responsabilidad, ya que deben garantizar el cumplimiento de los derechos y las obligaciones sin distinciones entre los distintos habitantes del territorio, así como reproducir las normas y valores de funcionamiento de la sociedad, siendo de esta manera pilares indispensables para la producción misma de ciudadanía. “De esta manera, el Estado-nación delegaba en sus dispositivos institucionales la producción y reproducción de su soporte subjetivo: el ciudadano” (Lewcowicz, 2013: 20). De todos modos algunos autores afirman que la construcción de la identidad ciudadana ha dejado de ser un elemento central en el sistema educativo y que dicha subjetividad empieza a depender más de prácticas situacionales, como las experiencias con los grupos de pares. (Acevedo, 2003).

Reconceptualizando lo adolescente

No existe una definición consensuada de adolescencia. Sería más adecuado incluso, hablar de adolescencias en plural, ya que, como cualquier otro grupo etario, no se configura como un todo homogéneo, sino que existen diversas maneras de habitarla, (Reguillo, 2013). De todas formas, podemos encontrar rasgos característicos de esta etapa que ayuden a comprender qué implica ser adolescente.

La adolescencia ha jugado siempre un doble rol: garantizar el recambio generacional, la preservación de la especie y la continuidad del proyecto social por un lado; y la modificación del status quo, la revisión del orden establecido, por otro. Esta relación ambigua podría explicar el poder de fascinación de la adolescencia, así como la vivencia de peligro que despierta. “Representa un ideal a construir tanto como un ideal a temer” (Klein, 2012:247). Es que los adolescentes llegan a un espacio y un orden que no le es propio, que no crearon, que no necesariamente les da lugar y quizás tampoco comparten. Es improbable que dicho *ingreso* se haga sin ruido. Por esto, el mundo adulto tiende a evaluar el comportamiento adolescente desde perspectivas injustas: “no hay manera de que el otro no constituya un problema porque está siendo mirado, recortado y evaluado a partir de valores que, por definición, no le son propios. A esa operación le llamamos *adultocentrismo*: tomar la posición del adulto como si fuera una norma universal y definir al joven como otro que necesita ser insertado, adaptado, educado y asimilado a esas pautas” (Kropff, 2013: 58-59).

La adolescencia, entonces, es un momento en que la sociedad trasmite al individuo un sistema de prácticas, creencias y valores, pero también es el momento en que dicho individuo las rechaza o asume. (Oliver i Ricart, 2008). Es en la adolescencia que “el individuo comienza a asumir su independencia y autonomía frente al medio social” (Oliver i Ricart, 2008: 19).

Entendemos que la adolescencia no existe de manera autónoma, independiente del tejido social del que es parte. En palabras de Rossana Reguillo “Los jóvenes no están fuera de lo social. Sus formas de adscripción identitaria, sus representaciones, sus anhelos, sus sueños, sus cuerpos se construyen y se configuran en las “zonas de contacto” con una sociedad de la que también forman parte” (Reguillo, 2013: 136).

Ser adolescente hoy

Muchos autores concuerdan que esa lógica dialéctica entre la reproducción y la innovación se ha visto debilitada desde la superación de la modernidad, ya que se pierde el proyecto social para la adolescencia. Viñar, por ejemplo, afirma que adolescentes y jóvenes “no tienen marcos referenciales claramente definidos con los que tramitar sus sujeciones y rebeldías. Hay crisis de los garantes metasociales que hoy están faltantes o abolidos, o más probablemente aún, son múltiples y fragmentados”. (Viñar, 2009: 52). Klein, por su parte, afirma que “al desaparecer el investimento previo de la sociedad, el adolescente pasa a estar situado en un presente atemporal (como el del mercado) que imprime cambios significativos en su subjetividad” (Klein, 2006: 107).

En palabras de Duschatzky y Corea “si los niños y los jóvenes ya no son lo que eran, desde la perspectiva de la subjetividad, esto se debe a que las condiciones institucionales que hicieron posibles tales tipos subjetivos hoy han perdido eficacia” (Duschatzky y Corea, 2005: 87). Al debilitarse las instituciones claves, se hace presente un proceso de *desciudadanización*, agudizado entre los grupos más pobres y desprotegidos (Klein, 2006), “La promesa keynesiana se debilita en tanto la adolescencia ya no pasa a ser etapa de “integración” social, sino de “extrañamiento” social.

Cabe preguntarse entonces “¿Cómo se construye la subjetividad en estos tiempos de frenesí y declinación de las instituciones? ¿Cómo se construye el perfil de un sujeto, sin referentes claros o modelos a los que adherir y oponerse?” (Viñar, 2009: 40) y vale agregar ¿cómo es la ciudadanía ejercida por estos sujetos contruidos en estas circunstancias?

La sociedad y la adolescencia

La opinión pública, y algunas instituciones estatales, suelen considerar a la adolescencia como un problema, como una etapa de “ausencia de algo” -sea ese algo un proyecto, la madurez necesaria o intereses compartidos con el mundo adulto- y por lo tanto como algo peligroso (Artagaveytia, 2014). En palabras de UNICEF “seguir concibiendo la adolescencia como sinónimo de problema responde a una visión obsoleta y discriminatoria, para no decir simplista y gravemente estigmatizadora (...) La manera como los adolescentes enfrenten sus propios desafíos de crecimiento, así como los parámetros de pensamiento y comportamiento que adquieran, incidirá en su presente y moldeará su futuro como adultos.” (Oliver i Ricart, 2008: 7).

Alejandro Klein hace una división en tres grupos del imaginario colectivo sobre el adolescente: el adolescente en peligro, el adolescente peligroso o trasgresor y el adolescente fascinante o seductor. En el primer grupo se lo asocia a merced de un peligro que lo subyuga o seduce y se entiende que el adolescente no puede hacer nada contra eso, tanto sea por ignorancia o maldad. En el segundo grupo, el adulto ya no reacciona con *bondad o sabiduría* sino con sanciones, disciplinas y humillaciones, porque se siente en peligro o cuestionado moralmente. En el tercer y último grupo, la adolescencia es entendida como parámetro de belleza, éxito y prosperidad. Lo joven es asociado a velocidad, rendimiento y adaptación (Klein, 2006). Rossana Reguillo también divide las visiones de la sociedad para con los jóvenes. La autora afirma que son interpretados tanto como “sujeto inadecuado” o “reserva para un futuro glorioso”: “Satanización o exaltación parecerían ser las operaciones discursivas con las que se pretende dotar de contenidos a la categoría social que llamamos “jóvenes”” (Reguillo, 2013: 12)

La respuesta del Estado ante la *problemática adolescente* ha sido expandir su función penal (Allen, 2013), aumentando sus funciones de vigilancia (Reguillo, 2013), sobre todo en jóvenes tipificados como especialmente peligrosos por provenir de hogares pobres. Reguillo afirma que en los últimos años, en términos de políticas públicas de juventud, se ha desdibujado el papel estatal de garante de los derechos sociales de sus ciudadanos y ha iniciado nuevamente las políticas de mano dura, “política autoritaria que criminaliza a los jóvenes (sobre todo a los pobres) y los convierte en objeto de vigilancia y sanción” (Reguillo, 2013: 136), fenómenos consolidados también en Uruguay, (Viscardi, 2011).

Por otro lado, asociado a la mano izquierda del Estado, entre el 2000 y 2008 se ha aumentado el número de programas asociados a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, aumentándose 7% del Gasto Público Social destinado a infancia y adolescencia entre el 2005 y 2009¹. Se hizo fuerte énfasis en los programas de Seguridad Social y transferencias condicionadas de renta, así como programas educativos, más allá de las instituciones formales. La adolescencia empezó a tener un rol más importante dentro de la política social, entendiéndose, cada vez más, como un actor clave con necesidades específicas.

La pobreza en la juventud no es un aspecto para nada menor, ya que “pese al crecimiento económico sostenido (...) muchos niños uruguayos siguen naciendo y viviendo en condiciones de extrema vulnerabilidad, que les impiden desplegar sus capacidades y potenciales talentos, así como acceder a oportunidades de desarrollo personal y colectivo” (UNICEF, 2012: 115). Los menores de 16 años son 4,1% más pobres que los mayores de 64 años. En cuanto a la educación, menos de la mitad de los jóvenes entre 19 y 25 años terminó secundaria (46.4%) y entre los jóvenes más pobres, solo el 16% lo hizo. En relación al trabajo, los jóvenes presentan mayores tasas de desempleo, informalidad y subempleo, así como menores remuneraciones, en comparación con los adultos. Estas dificultades mencionadas, repercuten directamente en las posibilidades de ingresos, siendo el grupo en mayor desventaja de toda la escala etaria. (INJU, 2015).

Infancia, adolescencia y juventud son, entonces, un grupo expuesto particularmente a la precariedad (Klein, 2006). Reguillo afirma también que los procesos de precarización no son solo estructurales, sino también subjetivos: “la inestabilidad y la contingencia de muchos de los procesos estructurales marcan los límites y definen el horizonte posible para construir una biografía, un “yo”. No hay peor precariedad que aquella que impide al sujeto pronunciarse sobre sí mismo.” (Reguillo, 2013: 136)

Territorio: escenario y condición

La relación entre el Estado y el barrio se transfiere a la vida del individuo desde el momento en que desarrolla su existencia en ese determinado lugar, que presenta determinadas características que lo posibilitan o condicionan. El Estado, tanto desde su acción como inacción, genera o colabora en generar, determinadas configuraciones territoriales que permiten el cumplimiento de determinados derechos o su vulneración. Facilitando de esta manera la

¹ Fuente: Gasto Público en Infancia, Cuadernos de la ENIA.

formación de subjetividades individuales y sociales diferenciadas según el contexto en que fueron forjadas. Esto adquiere relevancia al entender que es desde el territorio donde los individuos mantienen el vínculo más estrecho con el Estado, ya que es en el barrio donde se estudia, donde funcionan las policlínicas, los programas descentralizados del MIDES, el cuerpo policial, etc.

“La calidad del espacio público aparece hoy como una condición importante para la adquisición de ciudadanía. El espacio público cumple funciones urbanísticas, socioculturales y económico –políticas. Es el lugar de la convivencia y de la tolerancia, pero también del conflicto y de la diferencia. Junto con la familia y la escuela, es un lugar de aprendizaje de la vida social, del descubrimiento de los otros, del sentido de la vida. Es en el espacio social que los valores, las lenguas, las culturas se encuentran, pueden convivir y relacionarse, o excluirse y separarse” (Acevedo, 2003: 160)

Creo relevante prestar especial atención a la infraestructura del barrio, como indicador material del contexto de vida de los adolescentes a ser entrevistados, así como el relacionamiento del territorio concreto con el Estado. Gey Espinheira (2008) afirma que se puede hablar de lugares con calidad de vida cuando existen, y son funcionales, una serie de infraestructura y servicios a disposición de la población que valorizan el ambiente más allá de sus posibles funciones utilitarias. En este sentido el autor aclara que las ciudades se diferencian fuertemente según la posibilidad adquisitiva de los vecinos de las diferentes zonas, pudiéndose ver notoriamente las diferencias en la infraestructura entre lo que él denomina “barrios populares” y “barrios nobles”.

Como dice Saraví (2004) “la calle, incluyendo no solo las veredas y esquinas del barrio, sino también las “placitas”, las “canchitas” de fútbol (...) constituye para estos jóvenes uno de los principales ámbitos de sociabilidad, interacción y esparcimiento, a diferencia de lo que sucede con jóvenes provenientes de otros sectores sociales” (Saraví, 2004: 40).

Caracterización de Punta de Rieles

Punta de Rieles es un barrio montevideano que se encuentra en el zonal 9, y se caracteriza por la fuerte presencia de complejos habitacionales, asentamientos y establecimientos policiales/militares.

El barrio se organiza sobre un eje central (Camino Maldonado) en el que se ubican los principales servicios tanto públicos como privados. Por esta misma razón, no es necesario

trasladarse a otros puntos de la ciudad para gran parte de las necesidades cotidianas de la población. Aun así la conectividad con otros barrios montevidianos es limitada, ya que los destinos de las pocas líneas de ómnibus que pasan por la zona son mayoritariamente al centro y sus paradas se encuentran exclusivamente sobre Camino Maldonado o Aparicio Saravia.

Actualmente el Estado tiene múltiples servicios y políticas públicas trabajando en el barrio, tanto a nivel educativo, asistencial, sanitario y represivo. Por esto mismo se puede decir que ANEP, el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), el Ministerio de Salud Pública (MSP), el Ministerio del Interior (MI) y la Intendencia de Montevideo (IM) en sus varios niveles de gobiernos están presentes en Punta de Rieles.

Capítulo II: Reflexiones desde el campo

Ser adolescente en Punta de Rieles

Si bien la adolescencia es una etapa vital específica, hay grandes debates a la hora de especificar las características de la adolescencia, ya que “ellos no constituyen un sujeto monopasional, “etiquetable” como un todo homogéneo; estamos ante una heterogeneidad de actores que se conforman en el curso de su propia acción, y ante prácticas que se agrupan y desagrupan en microdiscrepancias comunitarias, en las que caben distintas formas de respuesta y actitudes frente al poder.” (Reguillo, 2013: 47)

Para un primer acercamiento hacia la adolescencia en Punta de Rieles, parece necesario diferenciarla de la infancia y la adultez, según la visión de quienes fueron entrevistados.

“No sé, ser niño, jugar, ser inocente” (V. Jóvenes en Red). En los relatos la infancia es interpretada tanto como un momento de inocencia, disfrute, juego, despreocupaciones, como de dependencia y constreñimiento. Por lo tanto, está presente la idea de infancia como etapa idílica, pero con el matiz propio de un adolescente, que está en pleno proceso de asunción de su propia independencia frente al medio social. Se entiende en los relatos recabados, que dicha independencia es atesorada por los adolescentes, ya que surgió como concepto en todas las entrevistas.

Cuando se les pregunta sobre ser adultos ya no se encuentra el consenso, sino que las respuestas varían entre quienes tienen una idea “evolutiva” de la responsabilidad, quienes

consideran que su vida va a mejorar por ser adultos, aquellos que no creen que cambie nada o quienes no pueden siquiera imaginarlo.

S: y porque vamos a tener más obligaciones

M: ahora a la edad de uno, uno se preocupa por salir e ir al liceo

G: la mentalidad va a cambiar, maduras

M: tenés otras prioridades.

(Liceo 58)

Consultados los entrevistados acerca de si consideran que su vida cambiará con la adultez, se responde: “sí, creo tener un futuro mejor (...) no sé, mejor. Tener una formación, ser alguien.”

(V. Jóvenes en Red), “porque podés hacer lo que vos querés, vas a tener tu plata” (G.

Juveniles 16)

Estos relatos dan cuenta de algunas características de la adolescencia, incorporando las diversidades singulares. Para ellos ser adolescente es tener más opciones que cuando niños, más libertad, pero también más preocupaciones. De la misma manera, la adultez tiene la misma relación con la adolescencia, que ésta con la infancia: ser adulto implica más responsabilidades pero también más independencia. Se puede ver entonces la idea lineal de crecimiento, correspondiente a una visión adultocéntrica, donde la adultez es el destino al que buscamos llegar y el ser adulto surge como superior: “la noción de adultocentrismo alude a una distribución inequitativa entre clases de edad del poder” (Filardo, 2009: 91). Donde se “sitúa a este grupo social, sus producciones y reproducciones como carentes, peligrosas, e incluso los invisibiliza sacándolos de las situaciones presentes y los resitúa en el futuro inexistente.” (Duarte, 2009: 65)

Ante sus visiones sobre la adultez, adquiere relevancia las proyecciones a futuro que plantean los adolescentes, en el marco esbozado anteriormente de que las condiciones de existencia determinan las posibilidades del “yo”, el ser social determina la conciencia (Marx, 1859). En las entrevistas, prevalece la incertidumbre a la hora de imaginar el futuro. Frases como “Yo que sé, pueden pasar tantas cosas” (B. Juveniles 16) o “que pase lo que tenga que pasar” (S. Aulas comunitarias) describen el sentir de la mayoría de los adolescentes entrevistados, dando cuenta de la dificultad de generar perspectivas de futuro en un contexto de inestabilidad y desarraigo institucional. Leonel Rivero da cuenta de la dificultad de proyectar e historizar la propia trayectoria entre quienes se encuentran excluidos de las instituciones fundamentales, como ser la educación y la seguridad social (Rivero, 2015)

Por último, los adolescentes que concurren al liceo coincidieron en la visión donde esperan haberse recibido de una carrera terciaria, trabajar de algo relacionado a eso y vivir solos; reforzando de esta manera la idea inicial de que las posibilidades internalizadas para uno mismo están en estrecha relación con las experiencias anteriores y el contexto material y simbólico de vida. Dicho contexto incluye la historia y realidad institucional de cada uno, que permite imaginarios muy distintos según los recorridos realizados.

Otro factor a tener en cuenta para elaborar un panorama sobre el mundo adolescente, es la cotidianidad. Sus rutinas, sus vías de diversión y las personas con la que lo comparten. Cuando se les pregunta qué les divierte, no mencionan ninguna de las actividades cotidianas que habían descripto. Responden, en su inmensa mayoría, actividades que involucran a sus amigos “Si, salir con los amigos es lo mejor” (M. Liceo 58). Éstas, a su vez, se dividen en tres categorías: las que implican pasear, que se desarrollan totalmente fuera de Punta de Rieles (shopping, rambla, Parque Rodó); las que consisten en pasar tiempo en sus propias casas; y jugar al fútbol.

Llama la atención que de los doce adolescentes entrevistados, solamente dos mencionaran al barrio como espacio de dispersión, fuera del ámbito del fútbol, “muy pocas veces vengo a la plaza” (V. Jóvenes en Red):

En términos generales plantearon sentirse a gusto en el barrio pero cuando se ahondó en el tema surgieron frustraciones vinculadas sobre todo a la infraestructura, pero también a los servicios. El principal problema que plantearon todos, sin excepción, es la iluminación: “Vos quieres pasar con luz, comprate una linterna” (K. Aulas comunitarias). Aparece como un obstáculo en sus vidas cotidianas, limitando su desplazamiento por el barrio y condicionando su sensación de seguridad en el mismo. También surge el mal estado de las calles, el no acceso a taxis o ambulancias y los ómnibus “Los ómnibus te dejan acá, y prácticamente los que vivimos allá en el fondo... tenemos rato. Por ejemplo te bajás acá a las 10 y allá llegas 10.30 o 10.40. Solo pasan por camino Maldonado” (B. Jóvenes en Red). Este punto es significativo porque como afirma Gey Espinheira (2008) tanto lo estético como lo funcional es crucial para hablar de lugares con calidad de vida, y no podemos hablar de derechos y ciudadanía sin hacer referencia a ello.

Los problemas planteados, están todos relacionados a la accesibilidad y movilidad dentro de Punta de Rieles. No acceder a una ambulancia o un patrullero cuando llega la noche,

por no tener luz pública y ser considerados peligrosos, genera pensamientos de este tipo “te morís tranquilamente en tu casa” (A. Jóvenes en Red). La relevancia de estas impresiones se vincula estrechamente con esta idea de Luis Eduardo Morás: “No es posible construir ciudadanía sin plena participación, y para que exista participación tiene que existir el espacio físico de la ciudad permeable al tránsito libre e integrado de sus residentes. Estos dos elementos de la ecuación, hoy parecen estar desapareciendo: la ciudad pierde vigencia como un territorio urbano heterogéneo facilitador de los intercambios necesarios para la convivencia, de allí que pueda afirmarse que un aspecto destacable de esta coyuntura donde se ha extendido el miedo y la inseguridad, es el vaciamiento de la ciudad como unidad integrada. La ciudad se ha vuelto una sumatoria de fragmentos...” (Moras, 2014: 13)

Las vivencias del territorio en Punta de Rieles, a pesar del consenso sobre la falta de infraestructura, son disímiles. Entre las posibles causas de esto, hay una especialmente clara: el barrio es muy heterogéneo internamente. Según la zona del barrio donde se viva, se puede sentir así “Si quiero ir a una plaza la tengo a dos cuadras de mi casa, si quiero ir a otra la tengo a otras dos cuadras. ¿Para qué voy a salir?” (K. Aulas Comunitarias) o así “pa, donde vivo yo es un asco” (S. Aulas Comunitarias). Es que las diferencias dentro del barrio son notorias: “No hay organización (...) Si yo me pongo en ciertos puntos del barrio y me pongo a caminar en diferentes direcciones, te vas a encontrar que la zona está muy desigualada. Hay muchas diferencias entre una parte a otra. Y no son diferencias de una mitad del barrio está bien y la otra está mal. No, hay una parte que está bien, la otra está mal, después está bien de vuelta y la otra está mal” (M. Liceo 58).

A pesar de las carencias del barrio, y lo que eso genera en la cotidianeidad de estos adolescentes, la enorme mayoría de ellos plantearon su deseo de quedarse en el barrio, lo sienten suyo, tiene su historia y sus vínculos más importantes, es el escenario de sus vidas y cambiar de barrio implicaría mucho más que cambiar de casa. “Por más inseguro que sea no me gustaría irme porque está toda mi familia, todo, y te acostumbraste acá, no te vas a ir a acostumbrar a otro barrio” (V. Jóvenes en Red).

Presencias dispares: el Estado en Punta de Rieles

El Estado no solo está presente a través de las instituciones más conocidas y ya mencionadas (educación, salud, seguridad) sino que también es el principal responsable de la infraestructura y servicios básicos del barrio. La suma de todos esos elementos resulta en

configuraciones territoriales específicas y diferenciales para cada lugar geográfico. Dichas configuraciones adquieren relevancia para este trabajo porque las mismas tienen la posibilidad de viabilizar o limitar la existencia como sujeto de derecho.

Me enfocaré en los servicios e infraestructura del barrio. Los relatos de los adolescentes entrevistados planteaban fuertes insatisfacciones con varios de los mismos: la iluminación, como problema fundamental, el estado de las calles, la basura, la distancia de los ómnibus y el no acceso a taxis o ambulancias a determinadas horas. Todos ellos elementos básicos de hábitat y convivencia. Como ya se dijo en esta investigación, la calidad de estos elementos tiene repercusiones directas en la vida de los sujetos, el uso del espacio público, la sociabilidad entre vecinos, la generación de comunidad, la valorización del territorio. Se puede decir entonces, que estas características de Punta de Rieles y por lo tanto el Estado en este rol, no facilitan el ejercicio pleno de los derechos vinculados al territorio.

Por otro lado, cuando se indagó sobre espacios de participación vecinales surgió que los mismos eran reconocidos casi exclusivamente como espacios de resolución de problemas vinculados a la infraestructura barrial “donde se juntan la gente para decidir, acá a la de al lado le falta luz y hay que ponérsela y eso.” (B. Jóvenes en Red), “y si vos vas a esas señoras y les pedís si pueden hacer algo, como pintar el cordón de rojo para que no se estacione, ellas van y lo solucionan. A veces, hay veces que no. Según qué tan grande sea el tema” (S. Liceo 58). De todas formas, la sensación al respecto era de inconformidad, dado que acusaban a estas organizaciones comunitarias de ser incapaces de resolver el problema de Punta de Rieles: “yo no sé cuándo se juntan y aparte ponen más que nada acá. Allá atrás mucho no...” (V. Jóvenes en Red), “si, dicen que te van a arreglar esto, que te van a arreglar aquello, y nunca arreglan nada.” (K. Aulas Comunitarias).

No resulta menor este aspecto bajo la mirada de Denis Merklen, cuando afirma que “El acceso al agua potable, a la electricidad, al saneamiento y a la recolección de residuos (para no citar sino los cruciales) se obtienen de una participación activa en el sistema político local. Lo mismo ocurre en lo tocante a un cierto número de “servicios públicos” (hasta la educación y la salud) que en estos barrios necesitan de una movilización permanente para asegurar un funcionamiento que frecuentemente no garantizan ni el Estado ni nadie. En fin, a medida que los sectores sociales que observamos se empobrecen y que las protecciones sociales son deficitarias, si no inexistentes, la supervivencia depende de la distribución directa de toda suerte de bienes y de productos (ir) regularmente repartido en los barrios.” (Merklen, 2005: 142).

Ante la ausencia estatal en algunos servicios de Punta de Rieles, los mismos tienen que ser resueltos por los propios vecinos organizados, quienes suelen lograrlo a través de vínculos diversos con el poder político local. La organización colectiva vecinal es deseable para cualquier territorio, porque genera procesos de apropiación con el barrio y fortalece a la comunidad toda, además de garantizar el diálogo entre distintos niveles del Estado. Pero su capacidad de demanda es relativamente restringida y resulta pretensioso que en los vecinos organizados recaiga todas las necesidades del territorio.

Como se ha establecido, los adolescentes de Punta de Rieles se vinculan con el Estado en torno al espacio público, aunque sea de manera difusa, y a través de las instituciones presentes en el mismo de una manera mucho más concreta. Es importante el factor de presencia en el territorio, porque es muy poca la relación entre adolescente-Estado establecida fuera del barrio entre quienes fueron entrevistados.

Un aspecto con relativo consenso entre los adolescentes que concurren a Jóvenes en Red, y en menor medida a Aulas Comunitarias, es el sentirse a gusto dentro de dichos programas. “te sentís como sos, o sea, te sentís como si estuvieras en tu casa. Como si tu casa estuviera acá... es lo mismo” (B. Jóvenes en Red). En contraposición a como se sentían en el liceo, dentro de Jóvenes en Red encontraron un espacio que los reconoce y donde pueden sentirse libres en su comportamiento. No es un aspecto para nada menor ya que “uno se convierte en sujeto individual sólo en virtud de reconocer a otro sujeto y ser reconocido por él” (Fraser, 2006: 85), o desde otra perspectiva, la falta de reconocimiento o el reconocimiento negativo, se establecerá como el principal daño a la subjetividad de las personas (Honneth en Navarro, 2011).

Quienes concurrían a Jóvenes en Red, tienen en común también las trayectorias discontinuas. Los tres adolescentes entrevistados del programa se inscribieron varias veces en distintas instituciones escolares, como ser el liceo y la UTU, por lo que también las abandonaron varias veces. Al momento de la entrevista los tres concurrían a la UTU y contaban con el apoyo del Jóvenes en Red, pero en su historia estaba presente la intermitencia de los procesos, que se vieron trancos dos o tres veces en cada uno, por diferentes motivos.

El liceo y la policía se analizarán como representantes de la mano izquierda y derecha del Estado respectivamente. La decisión de centrarse en dichas instituciones deviene de que ambas resultaron centrales en las entrevistas realizadas, por lo que se entiende que requieren un nivel de análisis más profundo.

La conversación sobre la policía fue el momento de la entrevista que generó más interés por parte de todos los entrevistados. Fue donde más se explayaron, y ninguno quedó indiferente al tema. Resultó evidente la necesidad de opinar sobre la temática, la emotividad y la animosidad que les despierta, así como su especial interés en verbalizarla.

Más allá de las grandes diferencias en las opiniones, se puede entender que hay consenso en dos factores: la policía es necesaria, pero no funciona bien.

K: ¡está bien lo que hacen!

E: ¿por?

K: ¿y qué? ¿Vas a robar y te vas a quedar quieto? ¿Como si nada?

E: ¿y paran a la gente que roba?

K: ¡y claro! no los van a dejar paseando

Ma: ¡paran más a la gente que está tranquilo que a otros!

(Aulas Comunitarias)

Dichas fallas en el funcionamiento se concentran en dos grandes problemas visualizados por los entrevistados. El primero es que no se cumple con la tarea establecida para la policía.

V: igual hay veces que como que te ignoran. Por ejemplo en mi barrio hay mucha delincuencia. Y los llamas y no...

A: no aparecen

V: no le interesa. Aparecen al rato y ya no hay nadie

B: tiene que haber alguien muerto así para que aparezcan

(Jóvenes en Red)

El segundo, refiere al trato que se tiene con quienes detiene. Sobre todo haciendo énfasis en la dificultad de diálogo con el cuerpo policial.

“Fa... como que es injusta y a veces no. Hay veces que ta, que por una razón obvia tienen el privilegio de tener la razón ellos, pero no es tan así como siempre dicen ellos.” (B. Jóvenes en Red)

“Se abusan, como no les podes decir nada. Por cualquier cosa te llevan a la comisaría, te tienen dos mil horas y después te dejan. Y no les podes decir nada. Porque son la ley” (B. Juveniles 16)

Hay otro factor compartido en las críticas realizadas, y es que para los adolescentes entrevistados, el hecho de ser jóvenes es un agravante a la hora de vincularse con la policía. Tanto porque no son tenidos en cuenta a la hora de pedir ayuda como por ser asociados con mayor facilidad con el mundo del delito.

“Depende a veces de a quien estén, por ejemplo. No es lo mismo, vos decías, seguramente no va a tratar de la misma forma a mi hermano, por ser un adolescente... mi hermano tiene 23 no es adolescente, pero joven, que a mi madre, por ejemplo. (...) o a mí, a un adolescente, que a tus padres. Ya lo notas. Tengo a mi madre al lado y ya actúan distinto- Están hablando mal y llega un mayor y ya.” (G. Liceo 58)

Como afirma Daniel Pastor (2005) en la búsqueda de lograr castigar los delitos y disminuir la inseguridad pública “la política criminal inflacionaria recurre a menudo a la violación de las garantías procesales que son fundamento de un Estado de derecho” (Pastor, 2005: 74). Esta violación de las garantías se lleva a cabo bajo una fuerte determinación del estigma: estigma de ser pobre, estigma de ser joven, (Goffman, 1970). El adolescente que es detenido por la policía en “una relación de poder jerarquizada y desigual” (Garrido y Ruiz, 2010) porque es joven o está en moto, y en este proceso es destrutado, sufre violencia en las múltiples dimensiones que eso conlleva: física, verbal y simbólica.

La desconfianza con el sistema policial, el no sentirse protegidos o el sentirse perseguidos también condiciona la posibilidad de consagrarse como sujetos de derecho. La policía es la encargada de generar orden en todo el territorio nacional, y de proteger a sus ciudadanos. El no ir a ciertas zonas en determinados horarios o asociar la figura del joven con la del delincuente, potencia tanto la idea del joven en peligro como la del joven peligroso.

De esta manera se abren los canales para la naturalización de la violencia simbólica de ser considerado un sujeto potencialmente peligroso. “Está bien que me paren. Por las dudas que sea algo...” (S. Aulas Comunitarias). Aún sabiendo que no ha cometido ningún delito afirma que está bien que lo paren “por las dudas”. No le genera indignación ni molestia, sino resignación o acostumbramiento. Se entiende como parte de la población peligrosa y comprende que sospechen de él. El resto de los entrevistados que habían tenido este tipo de vínculo con la policía se mostraban molestos al respecto, haciendo especial hincapié en el trato recibido, particularmente en el asumir que podían estar en alguna situación de ilegalidad por el hecho de ser jóvenes, y más aún recibir destratos por esto.

Continuemos con la segunda institución elegida para el análisis. El liceo –o la UTU en ocasiones- es una de las instituciones más importantes para los adolescentes, es su espacio por excelencia, su actividad principal. Más allá de que muchos adolescentes no participen, el valor simbólico de la institución es innegable, y es por eso mismo que se decidió profundizar sobre la misma. Muchos de los adolescentes entrevistados abandonaron el liceo, o directamente nunca ingresaron al mismo. Las razones por no haber nunca entrado varían desde “odio a los profesores” a “porque entré al Aula” pasando por problemas de papeleo que implicaban los pases o directamente falta de interés. Las razones para abandonarlo, sin embargo, implican en todas las ocasiones a terceros. Si bien más de uno afirma que no siguió concurriendo porque el liceo le resultaba difícil, asumiendo la culpa por la deserción, las razones últimas de abandono eran problemas vinculares dentro de la institución, tanto entre pares como con los adultos. “Cabe cuestionarse si estos jóvenes al responder no reproducen una mirada adultocéntrica, que los culpabiliza, diseñada por quienes ostentan las credenciales simbólicas y culturales en el sistema educativo. Es decir que esta “falta de interés” debe ser leída (...) con un gran espíritu crítico a las lógicas imperantes en el sistema educativo actual, y desprovistas de ese tinte culpabilizador hacia el adolescente como portador de fracaso” (Rivero, 2015: 149)

Lo que llama la atención es que ninguno asocia las dificultades que atravesaron dentro del liceo con la institución en sí misma. Cuando se les pregunta que cambiarían, por ejemplo, pocos quisieron opinar, y quienes sí lo hicieron se refirieron al vínculo con los compañeros. Quienes continúan dentro del liceo se explayaron también en el vínculo con los profesores y en cómo estos dan la clase. Lo llamativo, entonces, se puede pensar en dos ejes. Por un lado, que siendo una institución tan importante simbólicamente para el mundo adolescente haya despertado tan poco interés para discutir sobre la misma. Quizás exista una diferencia casi irreconciliable entre lo que el Estado y la sociedad postulan como válido para la adolescencia y la realidad concreta de los mismos. En segundo lugar, es que a diferencia de lo que sucedía cuando se preguntó por otros espacios, es que al liceo costaba reconocerlo como un todo. Las dificultades devenían de los compañeros o los profesores, sin asociarlo en ningún momento a la vida u organización institucional.

Cuando se compara lo que dijeron sobre el liceo con lo que dijeron sobre los programas de educación no formal sus testimonios adquieren otro nivel de importancia para esta investigación. Los discursos de estos programas implicaban sentirse a gusto en el mismo. Considerar que podían expresarse, sentir, ser. En el liceo, por otra parte, eso les fue negado. No imaginan un escenario donde sentirse cómodos dentro de dicha institución, e incluso uno de

ellos la abandonó por sentirse discriminado. El Estado, a través de sus dispositivos escolares, debería buscar generar sujetos potenciados y, en el caso de estos adolescentes, no lo logró salvo excepciones. Sienten que no pueden ser ellos mismos en el aula, lo cual no solo tiene fuertes repercusiones en la construcción de identidad, sino que necesariamente repercute en las posibilidades ciudadanas subjetivas y generales.

Se hizo hincapié entonces en tres relaciones específicas entre los adolescentes y el Estado: el barrio, la policía y el liceo. Los resultados del análisis muestran que, si bien los entrevistados expresan afecto por su barrio, valoran el oficio de la policía y entienden la importancia del liceo, el vínculo mantenido con dichas instituciones es, por lo menos, conflictivo.

La acción (e inacción) estatal en Punta de Rieles, desde estos tres ejes discutidos, puede fomentar la generación de *sujetos abandonados*, *peligrosos* y *negados*. El abandono del territorio de pertenencia por parte del Estado, al negar servicios básicos o ausentarse en roles claves –como las ambulancias en la noche- transmite la idea de que los habitantes de determinados territorios no valen *tanto* la pena, convirtiéndose quizás en ciudadanos de diferente categoría: *sujetos abandonados*. Por otro lado, el vínculo con la policía, que en general provocaba mayoritariamente sentimientos de persecución por sobre la protección, e incluso también de abandono, moldea la idea de *sujeto peligroso*. Por último, en cuanto al vínculo con el liceo, al no sentirse libres de ser quienes son dentro de la institución, o al ser en alguna medida expulsados por no poder adaptarse a las estructuras, podemos hablar de *sujeto negado*.

Cabe preguntarse entonces, cómo un sujeto que recibe la calificación de la mirada de los otros de *abandonado*, *peligroso* o *negado* –o la combinación de los tres elementos- puede sentirse libre o con las herramientas necesarias para desarrollar su ciudadanía activamente, intercediendo en las problemáticas de su comunidad, así como qué potencialidad ciudadana se está fomentando en estos adolescentes desde el Estado.

Ciudadanías truncas

Habiendo analizado los vínculos mantenidos entre adolescentes y Estado, indagaré sobre cómo eso influye en la construcción de ciudadanía. Para hacerlo, se hará enfoque en tres ejes claves de la ciudadanía: derechos, participación e información.

Empecemos por el eje de derechos. Los derechos de niñas, niños y adolescentes, es una temática recurrente en instituciones educativas. Los derechos del niño, así como los derechos humanos, suelen estar presentes en las paredes de dichos espacios (tal es el caso del liceo 58, por ejemplo). Es por esto mismo que llama particularmente la atención la falta de conocimiento sobre el tema por parte de los adolescentes entrevistados. En este sentido, lo más mencionado, fue el derecho a la educación. También se mencionaron la igualdad, la libertad de expresión, la privacidad, y el ser tenidos en cuenta. En el caso de los adolescentes del liceo respondieron intentando recordar lo dado en clase, mientras que los demás lo hicieron en base a lo que les molestaba en el momento. “A tener la palabra de nosotros. O sea, que la tomen en cuenta también. Porque somos menores en la categoría no quiere decir que no seamos nadie. Tipo, estaría bueno que nos tomaran en cuenta. (...) No nos toman en cuenta, pero nos gustaría que nos tomaran en cuenta. Así como tiene derecho un diputado, un ministro o cualquiera, también nosotros.” (B. Jóvenes en Red).

Si bien todos los entrevistados se saben sujetos de derecho, no pareciera haber apropiación de la idea. Uno de los adolescentes de Jóvenes en Red, que abandonó dos veces el liceo (la segunda por sentirse discriminado), no considera que sus derechos estén vulnerados. Cuando se le preguntó específicamente dijo “ah ahí me mataste, no sé”. Esto sucedió en las mayorías de las entrevistas, que no sintieran ningún derecho siendo restringido, cuando en la conversación mostraban otra realidad. Al preguntarles concretamente sobre sus derechos a la hora de concurrir a la policlínica o enfrentarse a la policía, además de no conocerlos respondieron de manera suficientemente ilustrativa.

M: Cuando vos llegas a la policlínica no te pones a pensar en el derecho que te toca... o sea vos vas.

G: y aunque el derecho esté ahí no se sigue, y si vos querés que se siga tenés que ir hasta la última persona que puede hacer que se cumpla.

(Liceo 58)

Específicamente sobre la policía respondieron “Quedarme calladito” (S. Aulas Comunitarias).

Ante esta información, surge la idea de empoderamiento, como concepto clave. “El empoderamiento (apoderamiento) es un concepto de doble sentido, porque implica a alguien que da la propiedad, el dominio o el poder a otra persona que, a su vez, se adueña o se adjudica dicho poder. Se refiere al que da y al que recibe, es un acto recíproco.” (Corona y Morfin, 2001:

89). No se puede hacer uso de los derechos ciudadanos, sin cierto grado de empoderamiento que permita exigirlos y usufructuarlos, hacerlos parte de nuestra cotidianeidad. Quienes deben garantizar este proceso son los adultos en general, en el acto de ceder cuotas de poder para que los adolescentes puedan ejercerlo.

Donde se hace más visible la falta de empoderamiento, es en las razones que encuentran para la vulneración de algunos derechos. Todos, menos quienes concurren al liceo, se culparon a sí mismos, y a los jóvenes en general por esto. “porque pasamos haciendo lo que no debemos... yo que se” (K. Aulas Comunitarias), “[los puedes ejercer] si tienes las ganas” (V. Jóvenes en Red). En el caso de los adolescentes liceales, atribuyen la vulneración de los derechos a quienes están en el gobierno “Si a veces los que tienen la capacidad de dar esos derechos y poder cumplir con los demás, si tuvieran un poco más de conciencia e hicieran las cosas que deben, cómo se debe, yo creo que ahí podría cambiar” (S. Liceo 58). En esta frase se invisibiliza la capacidad ciudadana de demanda, así como la idea de Estado conformado, también, por la sociedad civil.

De lo dicho por los adolescentes se puede interpretar cierta inmovilidad sentida. Ya sea por culparse a sí mismos de una vulneración, o no considerarse como parte práctica de la solución, el resultado es el mismo: incapacidad de acción, de cambio. Necesidad de asumir lo que es dado y cargar con el peso de sus exclusiones. Con esto no pretendo afirmar que sea un estado permanente de inmovilidad, ni que sea una situación que corresponda a todas las problemáticas. Cuando se les preguntó sobre aspectos más abarcables (como la vida dentro del liceo), la vivencia era muy diferente. Se ampliará luego.

Como se planteó en el marco teórico, no se puede hablar de ciudadanía sin hablar de participación, la que a su vez está estrechamente ligada a la emancipación (resulta difícil concebir una sin la otra). Es uno de los métodos más importantes para que la sociedad sea parte del Estado, formando parte del proceso de toma de decisiones.

Cuando se les preguntó sobre espacios de reunión de los vecinos, la mayoría de los entrevistados tenía conocimiento de la existencia de por lo menos uno, y de lo que hacían cuando se juntaban: arreglar cosas del barrio. Las opiniones sobre estos espacios estaban divididas. Quienes valoran el trabajo de los vecinos, quienes no, y quienes lo valoran pero no sienten que tenga efecto en la zona donde viven ellos. Ninguno participa, y eso les resultaba natural, mostrándose incluso sorprendidos ante la pregunta de por qué no lo hacían. Aun así, todos mostraron interés en participar en algún espacio de encuentro entre vecinos, algunos más convencidos que otros.

G: ¡para poder hacer cosas nuevas en el barrio!

B: ayudarnos entre nosotros

(Juveniles 16)

¿Por qué entonces, si hay interés en la participación, se encuentran tan alejados de los espacios ya existentes? En las entrevistas se encuentran varias posibles respuestas a esa pregunta.

El primer posible motivo, es no sentirse convocados al espacio. Son vistos como lugares de participación adulta, donde es necesario cierto reconocimiento vecinal: “Siempre están las señoras más viejas, las más conocidas” (S. Liceo 58). ¿Por qué entonces alguien que no es *viejo* ni *conocido* ni *señora* participaría? No hay espacio para los adolescentes, quienes quedan relegados a una categoría inferior a la de vecinos. “Cuando se apela al vecino se produce una reducción que excluye a otros sectores sociales concretos; para nuestro caso: al joven...” (Fraiman y Rosall, 2009: 155)

El segundo motivo, muy ligado al primero, es que no se sienten escuchados ¿Por qué participar de un espacio de construcción colectiva cuando no se tiene voz? “No sos nadie, no podes opinar si no sos nadie” (B. Jóvenes en Red). Los espacios de participación, aunque sean microterritoriales, tienen en algún punto el objetivo de transformar la realidad. Para ello es fundamental cierto diálogo y negociación con las autoridades correspondientes. Todos los adolescentes entrevistados, con excepción de los estudiantes liceales, que ampliaremos luego, sienten que su opinión no interesa a los jerarcas. Por lo tanto, la participación pierde sentido desde esa óptica.

Por otro lado, así como no forman parte de ningún espacio vecinal específico de discusión y trabajo por el barrio, varios de los adolescentes participan de actividades relativamente colectivas vinculadas al barrio, como ser el merendero.

B: a la vuelta de mi casa hay un merendero, se junta gente también pero vos vas a hacer, tipo el día del niño hacen rifas, llaman a no sé... y ta. Los niños vienen, se divierten, se van contentos.

V: yo iba y llevaba a mis hermanos. Porque hacen juegos y todo. Llevan peloteros y todo para que se diviertan.

(Jóvenes en Red)

Se percibe entonces la importancia del hacer. Los adolescentes entrevistados no se ven especialmente atraídos por la idea de participar en reuniones, pero sí muestran entusiasmo en

participar de actividades. Teniendo incluso una doble participación: concurren a ayudar y a beneficiarse de la actividad. De todas formas, no tienen lugar en el armado de la actividad, en el pensamiento previo a la acción. Es posible pensar entonces que la participación adolescente debería ser distinta a la adulta, sin detrimento de la posibilidad de participación conjunta. Lo que seguro se necesita, es buscar que el espacio sea más atractivo para los más jóvenes, cediendo efectivamente una porción del poder en la toma de decisiones. Esto se transforma en un círculo vicioso: si no sienten que su participación tenga repercusiones o si el modo de funcionamiento del espacio no les resulta atractivo, es difícil que concurren, pero si no están es difícil también lograr que sus intereses sean tenidos en cuenta. Es fundamental entonces volver al concepto de Poder:

"El discurso del poder es un discurso no practicado cuando se trata de infancia o de adolescencia. Se habla de todo: de participación, protagonismo, derechos, pero nunca se habla de poder. Temo que el trasfondo cultural allí implica tener un trato distinto con los chicos: escucharlos, consultarlos, pero no concederles ni una sola migaja de poder. Porque finalmente, cuando se trata de tomar decisiones que impliquen el reparto de poder, simplemente estamos inmersos en una sociedad caracterizada por lo que yo llamo un "canibalismo generacional"" (Artagaveytia, 2014: 112)

Un cuarto factor fundamental para la falta de participación, es el convencimiento de la imposibilidad de generar cambios. Las respuestas ante esta pregunta fueron: "No, no tenemos que ver. Aparte que no podemos opinar. Opinamos y no le interesa" (V. Jóvenes en Red), "y... no sé. Yo no sabría. ¿Qué podríamos hacer nosotros para que cambie un policía? Nada. Va a seguir haciendo lo mismo. (...) podríamos ir a la intendencia pero a la intendencia le da lo mismo." (G. Juveniles 16)

Este elemento tiene una particularidad sumamente interesante, y es el corte drástico entre el sentir de los estudiantes liceales y el de todos los demás. Mientras que los adolescentes de Juveniles 16, Jóvenes en Red y Aulas Comunitarias no percibían ningún escenario posible donde ellos pudieran generar cambios a nivel barrial y sobre todo a nivel institucional, quienes concurrían al liceo respondieron lo siguiente:

S: sí, por supuesto. Yo por ejemplo soy parte del grupo de delegados dentro del liceo, (...) yo veo que si los alumnos se ponen de acuerdo se puede llegar a proponer algo. No es que el adulto tenga que siempre tener una postura del guía y los alumnos atrás. Creo que los alumnos también pueden guiar a los profesores.

(...)

G: [el director las escucha] porque son ideas que están trabajadas

M: y no las propone uno solo

G: claro, son bien armadas. No llega uno y la tira ahí

S: si si, no es que yo digo "voy a hacer esto" y llego a la dirección y lo propongo. No. le pregunto a los delegados de clase, los delegados de clase preguntan a las clases, y ahí sí, recién se propone.

(Liceo 58)

La diferencia entra una visión y la otra resulta clara: quienes han tenido experiencias participativas, de pensar en las problemáticas y buscar acuerdos colectivos para modificarlas, de negociación con las autoridades pertinentes (y ser escuchados por las mismas, teniendo en cuenta las propuestas) tienen el convencimiento de que organizandose con otros es posible generar cambios. No importa si esos cambios son pequeños, o responden a problemáticas cotidianas, es condición necesaria para el empoderamiento y ejercer la ciudadanía sobre la realidad personal y colectiva.

En este sentido, el liceo abre canales legítimos de participación, promoviendo –por lo menos en algunos de sus estudiantes- la importancia de juntarse con otros, de organizarse, el derecho a opinar y la necesidad de hacer. En otras palabras, está sembrando hábitos ciudadanos. Se evidencia con esto lo importante que resulta el rol del Estado en la promoción de ciudadanía, en este caso adolescente. El Estado genera espacios de ejercicio ciudadano, habilitando que los adolescentes modifiquen prácticas de las instituciones estatales más cercanas a ellos: es un círculo virtuoso que se autoalimenta. Esta no es una conclusión que pueda generalizarse a otros centros de educación secundaria, ya que investigaciones recientes señalan la dificultad para promover la participación en los espacios educativos (Viscardi y Alonso, 2015)

Por esta razón, resulta confuso que no se profundice en este tipo de acciones, y que quienes no concurren al liceo sientan que no hay nada que ellos puedan hacer para cambiar algunas prácticas institucionales. El círculo se rompe.

Conclusión

Para concluir esta investigación, resaltaré cuatro puntos claves que resultan de la misma y que permiten continuar pensando futuras líneas de investigación sobre el tema.

En primer lugar, el vínculo de los adolescentes con sus propios derechos. Para hablar seriamente de derechos es necesario superar el mero conocimiento de los mismos, y poder ejercerlos en la vida cotidiana (Acevedo, 2003). En el caso de los adolescentes entrevistados, no llegaban ni siquiera a conocerlos en profundidad. Por lo tanto, el respeto a sus propios derechos quedaba casi exclusivamente en las decisiones de otros. Ellos no cuentan con la capacidad de exigirlos, porque no los conocen. Es imposible que se apropien de los mismos y los defiendan, quedando a expensas de terceros que decidan respetarlos. En este panorama, no podemos hablar de emancipación y mucho menos de ciudadanía.

En segundo lugar, el rol de las instituciones en el desarrollo de una ciudadanía activa. Las instituciones estatales tienen fuerte capacidad para la promoción de ciudadanía, pero han perdido la fuerza para hacerlo. El liceo no congrega a la mayoría de los adolescentes, que tienen un recorrido lleno de vaivenes a nivel educativo, las policlínicas no son referentes, la policía no genera confianza y el barrio está descuidado.

En algunos casos (sujeto abandonado, peligroso o negado) incluso oficia como obstaculizador, generando descreimiento o vacíos en la comprensión del rol ciudadano. Los adolescentes en cuestión abrazan otros roles: adaptarse, sobrevivir y llegar a ser "alguien". Nunca se incluye en sus proyecciones o imaginarios la creación o construcción colectiva del espacio vital. Cuando escuchan la posibilidad de hacerlo, les resulta atractivo pero inviable. Les cuesta encontrarse en ese rol. Su vínculo con el Estado ha pasado (no de manera exclusiva) por el destrato, la expulsión y la invisibilización, ¿por qué entonces considerarían que tienen un lugar en dicho Estado? ¿Por qué esforzarse en hablar si están convencidos que nadie los va a escuchar?

Los adolescentes que sí tuvieron espacios de participación (minoritarios en esta investigación) tienen una vivencia, y por lo tanto proyecciones, muy distintas. Comprenden, desde otro lugar además del nominal, la participación. Adquiere sentido. Y lo que es más importante: creen que pueden hacer algo al respecto de aquello que no les convence. Están confiados que pueden modificar su entorno si se juntan con otros y se organizan. El alcance de dichos cambios puede que sea menor, pero eso no es relevante en este momento. Es imposible

generar procesos de ningún tipo a nivel ciudadanos si no creemos que tengan sentido o que vamos a lograr algo.

Este dato del liceo resulta paradójico. Por un lado, otras investigaciones han comprobado que el liceo tiene fuertes mecanismos de exclusión, así como de violencia institucional (Viscardi y Alonso, 2013), pero por otro lado se muestra como el único espacio que tiene la capacidad sustancial de generar procesos participativos fuertes. De esta manera, si bien se demuestra el potencial en la preparación ciudadana, reproduce en los estratos más bajos de la estructura social, los mecanismos de exclusión. Se establece, entonces, la necesidad de abordar la problemática de la promoción de ciudadanía con aquellos jóvenes que más precisan de la institución educativa para lograr ejercer sus derechos.

La paradoja también se hace presente en cuanto a la policía. En las entrevistas se hace presente la necesidad de protección de los adolescentes, o vecinos en general, y la demanda por más presencia en territorio. Pero también aparece, sin necesidad de ser contradictorio, el descontento por las maneras de operar policiales cuando se presentan. En este sentido, la indiferencia y el destrato se conjugan en un único cuerpo policial. No todos los entrevistados deseaban más presencia policial, pero existía consenso en la necesidad de encontrar caminos para promover la convivencia, las cuales pueden venir, a falta de una mejor solución, de una policía que al presente genera dudas pero que es la única opción conocida.

En tercer lugar, corresponde señalar, el potencial de lo territorial. Dentro del territorio se conjugan diversos elementos acerca del reconocimiento y de la identidad. Por un lado, demuestran los derechos no reconocidos, siendo la salud y la seguridad los más evidentes cuando por determinadas horas no acceden a ambulancias o patrulleros. Otros, menos manifiestos, responden a una dimensión estética, que a veces se piensa de forma secundaria, pero que también hace al bienestar y habitabilidad del espacio. Por otro lado, el territorio es donde se desarrollan actividades que forjan a la comunidad, proyectos, vínculos, etc. Dentro del barrio se encuentra la capacidad colectiva de generar procesos, acompañamiento y reivindicación. En el marco de estos factores se afirma que el espacio público incide en la forma en que los sujetos se autoperciben. El sentimiento de que los espacios públicos no son cuidados, o que el espacio está fragmentado, plantea dificultades a la hora del reconocimiento mutuo entre los habitantes y el relacionamiento entre Estado-comunidad.

En cuarto y último lugar, hablemos de la participación. Los adolescentes entrevistados muestran en sus relatos interés en desarrollar diversos proyectos para mejorar el entorno que

los rodea. No están desinteresados ni son apáticos con su realidad, pero no se reconocen en los espacios de participación existentes, que ni siquiera le son ofrecidos. Se trata de cambiar el marco y brindar herramientas distintas, si lo que se quiere es fomentar la participación adolescente. Pero sobre todo, implica tener en cuenta los productos de esa participación a la hora de tomar decisiones.

Se hace evidente la necesidad de modificar ciertas lecturas desde el mundo adulto que tienen dificultades en decodificar las diversas formas participativas, en las cuales además hay un componente generacional y de reconocimiento de la juventud, para visibilizar el potencial participativo y ciudadano que existe y que representan estos adolescentes con su relato. En este sentido la ENAJ (2013) establece que la participación tradicional es minoritaria con relación a otros tipos de participación, que si bien se debería profundizar el vínculo con la ciudadanía, hablan de cierto movimiento y activismo juvenil que no debería omitirse en el análisis.

En principio, podríamos decir que las formas de participación de la mayoría de los adolescentes entrevistados, corresponde a participación social o de voluntariado en lugar de política, al ayudar en las actividades del merendero, por ejemplo. Aun así, habría que relativizar esa idea, en el entendido del potencial que estos espacios pueden tener. En todo caso, si es de interés estatal desarrollar o profundizar la ciudadanía adolescente, habría que indagar las maneras de generar esos procesos en los lugares que ya generan interés participativo por parte de ellos mismos.

Los hallazgos de esta investigación plantean algunos dilemas para el futuro. En primer lugar, indagar en mayor detalle sobre cómo operan los fenómenos participativos en relación con la faceta asistencial del Estado. En segundo lugar, triangular estos discursos con la mirada existente desde las instituciones que trabajan en territorio. En tercer lugar, profundizar los aspectos relativos a la participación ciudadana fuera del marco del Estado.

Bibliografía:

- Acevedo, M. (2003) El aprendizaje ciudadano: desafío ineludible en la consolidación del sistema democrático. En Aquín, N. (comp), *Ensayos sobre ciudadanía* (pp. 153-168). Editorial Espacio. Buenos Aires, Argentina.
- Allen, I. (2013) Discursos sociales versus prácticas sociales. En Chaves, M. Fidalgo, E. (coords) *Políticas de infancia y juventud. Producir sujetos y construir Estado* (pp. 91-110). Editorial Espacio. Buenos Aires, Argentina.
- Aquín, N. (2003) En torno a la ciudadanía. En Aquín, N. (comp) *Ensayos sobre ciudadanía*. Editorial Espacio. Buenos Aires, Argentina.
- Aquín, N. (2003) *Ensayos sobre ciudadanía*. Editorial Espacio. Buenos Aires, Argentina.
- Artagaveytia, L. (2014) Educación y participación de los adolescentes. En *Ciudadanía, niñez y adolescencia* (pp. 90-97). Ielsur y Gurises Unidos. Montevideo, Uruguay.
- Auyero, J. (1993) *Otra vez en la vía. Notas e interrogantes sobre la juventud de sectores populares*. Espacio Editorial. Buenos Aires, Argentina.
- Azaola, E. Ruiz, M. (2010) *Papeles policiales: abuso de poder y eufemismo punitivo en la policía judicial de la Ciudad de Mexico*. Revista Desacatos, n° 33. México.
- Bourdieu, P. (2007) *La miseria del mundo*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires, Argentina.
- Calvo, J. (Coord). (2014) *Atlas Sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay*. Fascículo 4: Jóvenes en Uruguay: demografía, educación, mercado laboral y emancipación. Trilce. Montevideo Uruguay.
- Castillo, M. Milanesi, A. (2014) La institucionalidad pública de infancia en Uruguay: evolución histórica y nudos críticos para el debate. En *Ciudadanía, infancia y adolescencia* (pp. 59-79). Ielsur y Gurises Unidos. Montevideo, Uruguay.
- Chaves, M. (2013) Culturas juveniles en la tapa del diario: tensiones entre el margen y el centro. En Chaves, M. Fidalgo, E. (coords), *Políticas de infancia y juventud. Producir sujetos y construir Estado* (pp. 111-138). Editorial Espacio. Buenos Aires, Argentina.

Corona, Y. Morfín, M. (2001) *Diálogo de saberes sobre participación infantil*. Universidad Autónoma Metropolitana, Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Disponible en: <http://www.uam.mx/cdi/dialogo/plegal.pdf>

Custo, E. (2003) Ciudadanía e intervención grupal: un espacio y un tiempo o de significaciones en el campo profesional. En Aquín, N. (comp), *Ensayos sobre ciudadanía* (pp. 101-112). Editorial Espacio. Buenos Aires, Argentina.

De Armas, G (2010) Políticas sociales y gasto público social en el primer gobierno del Frente Amplio: el descubrimiento de la infancia. En Mancebo, M.E, Narbondo, P. (coord.) *Reforma del Estado y políticas públicas de la Administración Vazquez: acumulaciones, conflictos y desafíos* (pp.224-247) Editorial Fin de siglo. CLACSO. Montevideo, Uruguay.

Di Candia, A. et al (2000) *Infancia y adolescencia en los asentamientos irregulares*. Unicef. Montevideo, Uruguay.

Di Candia, A. et al (2000) Los niños y adolescentes como sujetos de derecho. En UNICEF, *Infancia y adolescencia en los asentamientos irregulares*. Montevideo, Uruguay

Duarte, K. (2006) *Discursos de Resistencias Juveniles en Sociedades Adultocéntricas*. Chile. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122312>

Duschatzky, S. y Corea, C. (2008). *Chicos en Banda: Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina

Espinheira, G. (org.) (2008) *Sociedade do medo. Teoría e método da análise sociológica em bairros populares de Salvador: juventude, pobreza e violência*. Universidad Federal de Bahía. Brasil.

Faraone, A. (2012) Infancia y adolescencia. En *Pensando las políticas de infancia*. Departamento de Trabajo social, INAU. Montevideo, Uruguay.

Filardo, V. (2009) *Reflexiones sobre equidad entre clases de edad*. Revista de Ciencias Sociales, vol 22, n° 25. Montevideo, Uruguay.

Fraiman, R; Rossal, M (2009) *Si tocas pito te dan cumbia. Esbozo antropológico de la violencia en Montevideo*. Ministerio del Interior. Montevideo, Uruguay.

- Frasser, N (2006) La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. En Frasser, N. y Honneth, A. *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político filosófico* (pp. 83-99) Ed. Morata
- Goés da Cruz, A. (2001) Espacio urbano y transformaciones de la subjetividad del niño y del adolescente. En Rabello, L. (org), *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo* (pp. 175-188). Editorial Lumen-Humanitas. Buenos Aires, Argentina.
- Goffman, E. (1970) *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorroutu editores, Buenos Aires, Argentina.
- Gonzalez, C. (2003) La relación entre familia-estado y la formación de ciudadanía. En Aquín, N. *Ensayos sobre ciudadanía* (pp. 33-45). Editorial Espacio. Buenos Aires, Argentina.
- Gonzalez, C. Leopold, S. (2008) Responsabilidad y riesgo: las prácticas diagnósticas en el sistema de protección social uruguayo. En *Estudios de la edición 2008 del Fondo Concursable Carlos Filgueira* (pp. 5-38) . Montevideo, Uruguay.
- Gramsci, A. (1971) *La política y el Estado Moderno*. Ediciones Península. Barcelona, España.
- INJU (2013) Plan de acción de juventudes 2015-2025. Ministerio de Desarrollo Social. Uruguay.
- INJU (2015) *Tercera encuesta nacional de adolescencia y juventud*. Ministerio de Desarrollo Social. Uruguay.
- Klein, A. (2006) *Adolescentes sin adolescencia: reflexiones en torno a la construcción de subjetividad adolescente bajo el contexto neoliberal*. Psicolibros Universitario. Montevideo, Uruguay.
- Klein, A. (2012) *Imágenes psicoanalíticas y sociales de la adolescencia. Un complejo entrecruce de ambigüedades*. Revista Interdisciplinaria, vol. 29, núm. 2. Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines. Buenos Aires, Argentina.
- Lewkowicz, I. (2013) Escuela y ciudadanía. En Corea, C. Lewkowicz, I. *Pedagogía del aburrido* (pp. 19-40). Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Marx, K (1993) *Prólogo a la Contribución a la crítica de la Economía Política*. Fondo de Cultura Universitaria. Montevideo, Uruguay.

- Merklen, D. (2005) *Pobres Ciudadanos. Las clases populares en la Era Democrática*. Editorial Gorla. Buenos Aires, Argentina.
- Morás, L. (2014) Los obstáculos para el acceso a los derechos. En *Ciudadanía, niñez y adolescencia* (pp. 13-21). Ielsur y Gurises Unidos. Montevideo, Uruguay.
- Narbondo, P. (2012) ¿Estado desarrollista de bienestar o construcción de la izquierda del Estado neoliberal?: los gobiernos del Frente Amplio de Uruguay. En Thwaites Rey, M. (ed) *El Estado en América Latina: continuidades y rupturas* (pp. 303-337). Clacso. Santiago de Chile, Chile.
- Oliver i Ricart, Q. (Coord). (2008) *Adolescencia y participación. Palabras y juegos*. UNICEF. Montevideo, Uruguay.
- Oszlack O; O'Donnell, G. (1984) *Estado y políticas estatales en América Latina, hacia una estrategia de investigación*. Versión digital. Disponible en: <http://politicayplanificacionsocial.sociales.uba.ar/files/2012/04/04.05.-Dossier-Estado-y-politicas-estatales-en-America-Latina1.pdf>
- Pastor, D. (2005) *La deriva neopunitivista de organismos y activistas como causa del desprestigio actual de los derechos humanos*. Nueva Doctrina Penal, número 1. Argentina.
- Paternain, R. (2014) Inseguridad y sujetos peligrosos. En *Ciudadanía, Niñez y Adolescencia* (pp. 30-37). Ielsur y Gurises Unidos. Montevideo, Uruguay.
- Rabello, L. (2001) Consumo e infancia barbarizada: ¿elementos de la modernización brasileña? En Rabello, L. (org), *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo* (pp.55-76). Editorial Lumen-Humanitas. Buenos Aires, Argentina.
- Rabello, L. (2001) La ciudad, el niño y el joven: ¿Des-mapeo cognitivo o desarticulación social? En Rabello (org), *Infancia y adolescencia en la cultura del consumo* (pp. 153-174). Editorial Lumen-Humanitas. Buenos Aires, Argentina.
- Reguillo, R. (2013) *Culturas Juveniles. Formas políticas de desencanto*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Rivero, Leonel (2015) *Trayectorias ocultas tras en concepto "ni-ni". ¿Qué tienen estos jóvenes para decir?*. En Cuadernos de Ciencias Sociales y Políticas Sociales. N°1. Facultad de Ciencias Sociales, Uruguay.

Sandoval, C. (1996). *La formulación y el diseño de los procesos de investigación social cualitativos*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. Versión electrónica, disponible en:

<http://www.ugr.es/~erivera/PaginaDocencia/Posgrado/Documentos/DisenoInvestigacion.pdf>

Saraví, G. (2004) *Segregación urbana y espacio público: los jóvenes en enclave de pobreza estructural*. Revista de la CEPAL, N° 83. Disponible en:

<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/8/19418/lcg2231eSaravi.pdf>

Schvarstein, L (2000) *Psicología social de las organizaciones: nuevos aportes*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Scribano, A. Saveso, E. (2012) *La cabeza contra el muro: geopolítica de la seguridad y prácticas policiales*. Revista de Ciencias Sociales, vol 25, n° 30. Montevideo, Uruguay.

Tello Navarro, F. (2011) *Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth*. Revista de Sociología, N° 26. Chile.

UNICEF (2004). *La Convención en tus manos. Los derechos de la infancia y la adolescencia*. Montevideo, Uruguay.

Unicef (2012) *Observatorio de los derechos de la infancia y adolescencia en Uruguay*. Montevideo, Uruguay.

Valles, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis sociológica. Madrid, España. Disponible en:
<https://metodologiaecs.files.wordpress.com/2014/11/vallesmiguel-tc3a9cnicas-cualitativas-de-investigacion-social-1999.pdf>

Viñar, M. (2009) *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Editorial Trilce. Montevideo, Uruguay

Viscardi, N. (2011) Conflicto social, violencia y papel de las instituciones. En *Juventud, violencia y ciudadanía en el Uruguay del siglo XXI: Medios, justicia y educación*. Friederich Ebert Stiftung. Uruguay

Viscardi, N. (2014) Convivencia, derechos y participación. En *Ciudadanía, niñez y adolescencia* (pp. 38-57). Ielsur y Gurises Unidos. Montevideo, Uruguay.

Wacquant, L. (2009) *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*. Gedisa editorial. Buenos Aires, Argentina.

Weber, M. (1984) *Los tipos de dominación*. Montevideo, Uruguay. CLAEH.

Referencias Web

Página oficial Municipio F. <http://municipiof.montevideo.gub.uy/node/154> Consultada el 11 de junio 2015

<http://www.lafuente.uy/plan-7-zonas-en-areas-vulnerables-de-montevideo-y-canelones/> consultado el 20/08/13 (siete zonas) Consultada el 13 de junio 2015