

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**  
**DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL**  
**Tesis Licenciatura en Trabajo Social**

**De adolescencia(s) a juventud(es). Rutas hacia  
la integración social a partir del vínculo con el  
Centro Juvenil Flor de Maroñas**

**Keissy Correa Márquez**  
Tutor: Clara Márquez

**2018**

**Lista de abreviaturas y siglas utilizadas:**

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

FCS: Facultad de Ciencias Sociales

INAU: Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay

INJU: Instituto Nacional de la Juventud

ENAJ: Encuesta Nacional de la Adolescencia y Juventud

MIDES: Ministerio de Desarrollo Social

MTSS: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

ONG: Organización no gubernamental

SIPI: Sistema de Información Para la Infancia

UDELAR: Universidad de la República

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la infancia

UTU: Universidad del Trabajo del Uruguay

*En la elaboración de esta investigación se ha buscado que el lenguaje no invisibilice ni discrimine a las mujeres y a la vez que el uso reiterado de /o, /a, los y las etc., no dificulte la lectura.*

Agradecimientos:

*A mi familia, representada en mi abuelo, por su amor, entereza y sabiduría.*

*A las y los adolescentes y jóvenes que resisten las condiciones adversas a las que se enfrentan y luchan por construirse una ruta -otra-, que les rescate del “destino”, y con esto nos nutren de esperanza día a día.*

*A quienes luchan por dignificar la vida cotidiana en los barrios.*

## **CONTENIDO**

<b>Introducción.....</b>	<b>5</b>
<b>CAPITULO I</b>	
<b>Presentación del Problema de Investigación.....</b>	<b>6</b>
<b>Centros Juveniles.....</b>	<b>8</b>
<b>Antecedentes.....</b>	<b>10</b>
<b>Objetivo General .....</b>	<b>11</b>
<b>Objetivos Específicos .....</b>	<b>11</b>
<b>Estrategia Metodológica .....</b>	<b>12</b>
<b>Técnica de investigación .....</b>	<b>13</b>
<b>Relevancia.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPITULO II</b>	
<b>Marco Conceptual.....</b>	<b>14</b>
<b>La perspectiva de los cursos de vida.....</b>	<b>15</b>
<b>Procesos de Individualización.....</b>	<b>16</b>
<b>Los Regímenes de Bienestar y las Características de Uruguay.....</b>	<b>17</b>
<b>Definición de Exclusión y sus abordajes.....</b>	<b>20</b>
<b>Pensando la exclusión social y la invisibilidad de las adolescencias.....</b>	<b>21</b>
<b>La Acumulación de Desventajas en los cursos de vida, y la exclusión social.....</b>	<b>21</b>
<b>Una mirada a las adolescencias del S.XXI.....</b>	<b>22</b>
<b>Juventudes.....</b>	<b>24</b>
<b>CAPITULO III</b>	
<b>Análisis.....</b>	<b>25</b>
<b>CAPITULO IV</b>	
<b>Conclusiones.....</b>	<b>47</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>51</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>55</b>

## **Introducción:**

El presente trabajo constituye la Monografía final de grado, requisito para obtener el título de Licenciada en Trabajo Social de la Universidad de la República.

En el mismo pretendemos contribuir académicamente al análisis sobre políticas de educación no formal, más específicamente Centros Juveniles. Para esto nos proponemos identificar la acumulación de desventajas y sus posibles consecuencias en los cursos de vida de jóvenes que ingresaron al Centro Juvenil Flor de Maroñas durante el período 2010-2011. Con este objetivo, identificamos una serie de dimensiones que permiten analizar la situación de exclusión social en la que se encuentran, utilizando una estrategia metodológica debidamente fundamentada.

El trabajo se organiza de la siguiente manera: en el primer capítulo se expone la presentación del problema de investigación, los objetivos, y la estrategia metodológica.

El segundo capítulo establece el marco teórico de referencia, desarrollando los conceptos de Perspectiva de Cursos de Vida, Estados de Bienestar, Acumulación de Desventajas, Exclusión Social, Adolescencias y Juventudes.

En el tercer capítulo se abordan los hallazgos más sustantivos de las entrevistas realizadas, analizando la información recabada a la luz de las discusiones planteadas en el marco conceptual.

Por último, se presentan las conclusiones a partir del análisis realizado y se plantean futuras líneas de investigación que se pueden seguir desarrollando a partir de este trabajo.

## Capítulo I

### Presentación del problema de investigación:

De acuerdo con el Censo del año 2011, Uruguay presenta una población de aproximadamente 900 mil adolescentes y jóvenes, quienes representan el 27% del total de la población. Uruguay es uno de los países más envejecidos de la región, y el hecho que más de la cuarta parte de su población esté conformada por adolescentes y jóvenes, siendo éstos quienes presentan las condiciones socioeconómicas más desfavorables, permite advertir la significación que tienen las políticas públicas que impactan sobre su bienestar. En particular nos interesarán aquellas que buscan garantizar su acceso a la educación, así como favorecer sus aprendizajes y asegurar la culminación de la educación obligatoria, como es el caso de los “centros juveniles”.

### *Cuadro 1: Distribución de la población por tramos Etarios. Frecuencias y Porcentajes Uruguay, 2011*

Edades	Población	Porcentajes
0 a 11	559.671	17
12 a 18	368.623	11
19 a 29	517.753	16
30 a 64	1.376.104	42
65 y más	463.726	14
Total	3.285.877	100

\*Elaboración propia con base en INJU (2013)

Nuestro país se ha destacado por sus logros en el acceso y acreditación de la Educación Primaria, con un índice de culminación de 97,1% entre adolescentes y jóvenes (INJU, 2013). Sin embargo, al analizar el porcentaje de jóvenes de 18 años y más que finalizaron la enseñanza media, ya sea en liceo o UTU, se observa que solamente 46,4% ha alcanzado este nivel. Y si comparamos este dato geográficamente se percibe que en Montevideo un 54,9% de adolescentes y jóvenes han finalizado secundaria en comparación al 37,4% de las personas jóvenes que residen en el interior (INJU, 2013).

Dicho fenómeno se viene estudiando en la academia desde hace varios años, llegándose a algunos consensos, entre ellos, que muchas veces los Centros Educativos tradicionales presentan propuestas poco adecuadas y seductoras para las poblaciones con las cuales trabajan, lo que influye en el alto índice de deserción estudiantil (Fernández, 2010).

El fenómeno comúnmente denominado en países hispanoamericanos como “deserción” *“resulta uno de los problemas educativos más acuciantes en la agenda de las políticas públicas de la región, al punto que el debate sobre la generación de igualdad de oportunidades educativas hoy en día se juega en este terreno”*. (Fernández, Cardozo y Pereda, 2010: 13)

La evidencia muestra que los jóvenes que abandonan la educación formal sin completar los ciclos obligatorios suelen también tener menor participación social, económica y cultural en otros circuitos institucionales. Además, se estima que la probabilidad de estar excluidos del mercado de trabajo duplica la de aquellos que concluyeron la educación obligatoria (Cardozo, 2009).

Según Katzman y Filgueira (2001) siendo la educación y el trabajo las dos fuentes principales para la integración a la vida pública, la falta de participación en el sistema educativo conlleva un riesgo creciente de marginalidad para adolescentes y jóvenes que se agrava aún más con la falta de participación en el mercado laboral. Lo que es posible visualizar en el siguiente cuadro.

**Cuadro 2: Tasa de Desempleo por tramo de Edad según Nivel Educativo (%) Uruguay, 2011**

Máximo Nivel Educativo	14 a 17 años	18 a 24 años
Primaria Común	20.7	14.0
Primaria Especial	24.0	16.1
Ciclo Básico	28.5	15.6
Bachillerato	32.1	14.7
Enseñanza Técnica	32.9	15.7
Nunca Asistió	12.0	15.8

Fuente: MTSS a partir de Censo 2011 en Calvo et..al (2014)

La mayor parte de la cobertura de la educación formal en nuestro país es brindada por el Estado, mientras que la educación no formal, es llevada adelante por varios actores, entre ellos organizaciones de la sociedad civil, en convenio con el Estado. En el 2008 se aprueba la Ley General de Educación, N° 18437 definiendo a la Educación No Formal: *“en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica, o deportiva, en entre otros”*.

Frente a las inequidades presentadas por la educación formal para captar distintos perfiles de adolescentes y jóvenes, y que los mismos sostengan estas inserciones institucionales, surge la necesidad de la atención específica a aquellos que por distintas circunstancias se encuentran vulnerados en relación a sus derechos básicos. Por lo tanto, el INAU, en convenio con las organizaciones de la sociedad civil, busca generar políticas de inclusión, gestionando programas como los **Centros Juveniles**, en donde se prioriza la participación de estos adolescentes.

### **Centros Juveniles**

Los Centros Juveniles son centros educativos no formales, de atención integral de tiempo parcial, cuya población objetivo son adolescentes entre 12 y 18 años, residentes en su mayoría, en zonas consideradas de alta vulnerabilidad social y económica. En nuestro país, al finalizar el año 2016 existe un total de 102 Centros Juveniles, atendiendo a una población de aproximadamente 5895 adolescentes, según datos brindados por SIPI INAU<sup>1</sup>.

El peso demográfico que los adolescentes y jóvenes entre 14 y 29 años poseen en el total de la población es mayor en los barrios periféricos de Montevideo que en los céntricos o en los ubicados al sureste del departamento.

---

1

Consultado el 14/12/17 Disponible en <file:///Downloads/Estudio%20de%20Poblaci%C3%B3n%20y%20Proyectos.%20Diciembre%202016.pdf>).

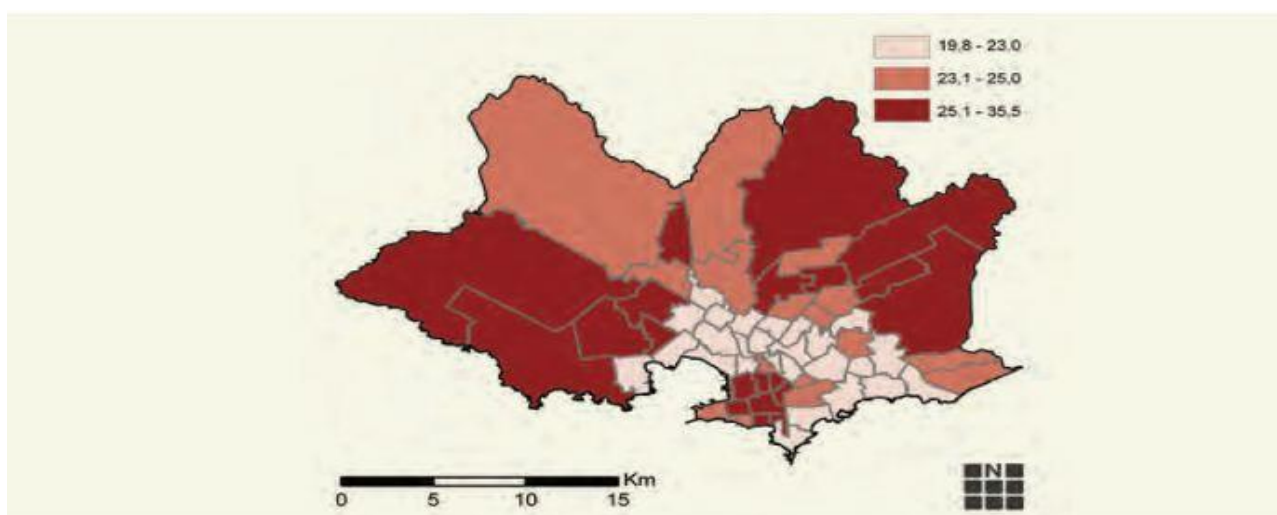


Dicha distribución indica que los barrios con mayor peso demográfico de jóvenes son aquellos con mayor riesgo o vulnerabilidad social (Calvo et.al. 2014: 20).

A partir de esta constatación, es posible visualizar la implementación de estos centros en las zonas consideradas de mayor peso demográfico.

### *Peso Relativo de la Población Joven por barrio, en Montevideo. Año 2011 (% de la población total)*

*Figura 1*



Fuente: Calvo et. al. (2014)

En este escenario demográfico funciona **el Centro Juvenil Flor de Maroñas**. Este centro se caracteriza por su presencia en el barrio desde hace veinte años, adquiriendo la calidad de Centro Juvenil, en 1997 con la creación de División Convenios de INAU, a partir del cual se crean formalmente dichos centros en nuestro país. Es gestionado por la Organización de la Sociedad Civil (OSC) Juventud para Cristo, atendiendo a una población de 65 adolescentes, la mayor parte de éstos provenientes del barrio y sus alrededores.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup>Son atendidos mensualmente 65 adolescentes, ya que es el Convenio que la Osc tiene con el Estado. Por otro lado, mensualmente se egresan aproximadamente 3 adolescentes y de esta forma ingresarán la misma cantidad. Por lo tanto, anualmente se atienden aproximadamente 100 adolescentes).

Con lo antedicho nos preguntamos acerca de la relevancia de la existencia de este tipo de propuestas en la vida de sus beneficiarios. ¿Cuáles son las trayectorias recorridas por los adolescentes participantes, qué cosas presentan en común, y en qué difieren? Por otro lado, ¿sus trayectorias de vida serían similares si no hubieran participado de dicha propuesta? ¿cuáles son las dimensiones de las trayectorias más afectadas?

### **Antecedentes:**

Existe numerosa bibliografía sobre las juventudes uruguayas, a modo de ejemplo contamos con los datos cuantitativos resultantes de la ENAJ relevada en el año 2013, que no sólo ofician de referencia valiosa, sino que además han dado origen a varios estudios sobre jóvenes en nuestro país. No sucede lo mismo con la bibliografía asociada específicamente a las adolescencias, en donde no se observa gran acumulación desde las ciencias sociales. Generalmente aparece vinculada con la niñez, o las juventudes, sin diferenciarse, por lo que viene siendo consensuado utilizar los conceptos de adolescencias planteados por el psiquiatra infantil Marcelo Viñar (“Mundos Adolescentes y vértigo civilizatorio” 2009). Desde las instituciones públicas y los organismos internacionales, otros estudios han sido publicados por la UDELAR, la ANEP, el MIDES y UNICEF, principalmente generando aportes para repensar el problema de la creciente desvinculación de jóvenes del sistema educativo formal.

Particularmente sobre el tema que nos convoca, no se encontraron estudios que dieran cuenta de la acumulación de desventajas en los cursos de vida de jóvenes que asistan a Centros Juveniles, pero sí contamos con investigaciones recientes que ayudan a comprender mejor el modelo articulador entre el Estado y las Asociaciones Civiles que sustentan diversos programas de política pública para adolescentes y jóvenes.

Especialmente se tomará como marco referencial, el trabajo de Andrea Bettosini: “Construir bienestar entre muchos” (2010), donde se analiza la articulación de los diferentes actores que intervienen en los Programas de Aulas Comunitarias y Centros Juveniles. También contamos con la tesis de grado de Matías Rodríguez: “Análisis comparados de políticas de juventud: centros juveniles-red de casas jóvenes (FCS, 2005), en donde encontraremos el análisis del centro juvenil como una propuesta de educación no formal, estableciendo similitudes y diferencias con las casas jóvenes. Por último, se revisó la tesis de grado en Sociología de Andrea Rodríguez: “¿Qué sentido tiene ir al Centro Juvenil?: representaciones juveniles sobre una política pública que propone la

participación en un nuevo espacio de socialización” (FCS, 2013) material que aporta una contextualización de la política educativa, pero además busca dotar de significado la participación juvenil en dichos espacios, desde la perspectiva de sus participantes.

Esta tesis buscará integrar insumos de las investigaciones mencionadas, y aportar nueva información en función de los objetivos que presentaremos a continuación.

## **2. Objetivos**

### **2.1 Objetivo General**

Comprender las dinámicas de exclusión que operaron en los cursos de vida de los jóvenes que participaron en la propuesta del Centro Juvenil Flor de Maroñas, y las posibles consecuencias de éstas en una serie de dimensiones que hacen a la superación de la exclusión social.

### **2.2 Objetivos Específicos:**

- Identificar dinámicas excluyentes que afectan a las vidas de los jóvenes que participaron del Centro Juvenil en los distintos indicadores: continuidad educativa, inserción laboral, participación social, conformación familiar y cuidados de salud.
- Visualizar cómo el género influye en la toma de decisiones respecto a las distintas dimensiones antes mencionadas.
- Analizar las percepciones y valoraciones que los jóvenes tienen acerca del centro juvenil, y del aporte de éste en sus trayectorias.
- Comprender a los jóvenes en la fase del curso de vida bajo estudio, considerándola como resultado de decisiones y elecciones individuales, pero también de decisiones socialmente orientadas, que tienen lugar en una estructura de exclusión.
- Analizar el Centro Juvenil como política de educación no formal, y en qué medida incide en los cursos de vida de los adolescentes participantes

### **3. Estrategia Metodológica**

A continuación, se desarrolla el diseño de investigación, la metodología utilizada, así como las fuentes de datos utilizadas y las estrategias de obtención de los mismos.

#### **3.1 Diseño y Muestra**

Para llevar adelante esta investigación, se opta por un diseño de tipo cualitativo y longitudinal con pretensión exploratoria.

La opción responde a dos razones. Por un lado, al objeto de estudio: los cursos de vida de los jóvenes que han transitado por el Centro Juvenil. Por otro lado, a los recursos y tiempo disponibles: considerando que la presente es realizada en el marco de la tesis de grado de la estudiante, y por lo tanto a los plazos académicos establecidos

El diseño es de tipo longitudinal retrospectivo, puesto que se considera la información de los mismos individuos en distintos momentos del tiempo. Se tomó en cuenta la cohorte de los inscriptos en el Centro Juvenil en el año 2011 entre quienes se extrajo una muestra considerando las edades de 12 a 14 años, obteniendo un grupo de 27 adolescentes.

Como criterio de selección, se buscó que los individuos tengan al menos tres años de vínculo con el Centro Juvenil, porque se entiende que con este tiempo se podrán observar cambios y movimientos en las trayectorias de los jóvenes, considerando que cada uno tendrá la posibilidad de concurrir como máximo durante seis años. Por lo tanto, tres años es un tiempo intermedio e implica que el adolescente ha realizado por lo menos, dos re inscripciones voluntarias generando una adhesión al proyecto.

Se consideran las edades entre 12 y 14 años en el 2011, porque el tramo que va desde los 15 a los 25 años es un período que se caracteriza por una gran densidad de eventos sociodemográficos experimentado por las personas, correspondientes con la transición a la adultez (Cardozo e Iervolino 2009).

El primer momento de observación se construye en función de los datos registrados por el Equipo de Trabajo del Centro Juvenil Flor de Maroñas, en el momento en que el

adolescente ingresa al Centro Juvenil. El segundo momento, se compone por las entrevistas realizadas para este trabajo, durante fines del año 2016 y comienzos del 2017, donde se aborda la situación presente y se indaga retrospectivamente sobre su curso de vida.

Por lo tanto, logramos aproximadamente siete años de observación de cada trayectoria del curso de vida de los jóvenes.

### 3.2 Técnica:

La técnica de recolección de datos que se utilizó fue la entrevista semi estructurada. La misma se concretó en un encuentro con cada adolescente, en donde se buscó reconstruir aspectos referidos a su pasaje por el Centro Juvenil, y se abordaron aspectos referidos a su realidad actual. De este modo el trabajo de campo dio lugar a la realización de 13 entrevistas a dichos jóvenes.

Las **dimensiones** relevadas fueron: **familia** (integración, roles y estructura familiar), **educación** (vínculo con la educación formal, acreditación, participación en el apoyo pedagógico del centro juvenil, asistencia, horas de estudio). **Salud** (acceso a centros de salud y coordinaciones; acompañamiento a consultas por familiares o desde el centro; acercamiento entre los adolescentes y los recursos comunitarios de salud, educación y promoción por parte del centro juvenil); **laboral** (vínculo con el trabajo protegido, formalidad y calidad del empleo; participación en talleres de orientación vocacional, apoyo a la inserción laboral: armado de currículum, contacto con fuentes laborales) y **participación** (actividades en las que participaba en el Centro, motivación para participar, participación en otros espacios: tipo de organizaciones y motivaciones).

Dado el carácter de investigación cualitativa fue considerado el criterio de la saturación de información que pautó la cantidad de entrevistas realizadas ya que después de la ejecución de 13 entrevistas la información relevada dejó de aportar nuevos datos, por lo que se decidió finalizar el proceso de recolección de información. Bertaux (1980) define a la “saturación” como una técnica en la que se inicia el proceso de las entrevistas, en donde la primera de ellas ofrece información, la segunda añade algo nuevo, pero en ésta se repiten algunos elementos y, así sucesivamente, hasta que se llega a un punto en que las nuevas entrevistas ya no aportan al proceso de comprensión de los patrones y relaciones sociales investigados.

Se elaboró una tipología para llevar adelante el análisis, que se desarrollará más adelante.

### **Relevancia:**

Desde el punto de vista metodológico este trabajo pretende aportar un abordaje cualitativo de un estudio longitudinal, que busca retomar el enfoque del curso de vida de jóvenes que participaron de una propuesta de educación no formal: centros juveniles; pero reconstruyendo la trayectoria de vida de los últimos 7 años (en las dimensiones antes expuestas).

Desde el punto de vista del trabajo social la presente tesis aporta en estudiar la transición hacia la adultez a partir de la mirada del sujeto, recuperando procesos vitales, que el mismo reconoce como sustantivos, y reconstruir los significados que le otorga a algunas de las instituciones que estuvieron presentes en su proceso, como es el caso del Centro Juvenil.

Por otro lado, se pretende aportar a la acumulación de antecedentes, ya que la mayor parte de los estudios longitudinales en nuestro país han desarrollado perspectivas cuantitativas, sin embargo, se busca a partir de la perspectiva de los cursos de vida, nutrir de significados muchas de las opciones y caminos observados en las perspectivas cuantitativas.

## **Capítulo II**

### **4. Marco Conceptual**

El sistema de bienestar a través de sus agentes y servicios de bienestar (como los centros educativos) plantea como uno de sus objetivos que los sujetos puedan estar integrados a ese sistema, lo que se podrá ir reflejando a través de sus cursos de vidas, estando algunos más o menos integrados. Sin embargos aquellos, que no logran acceder a estos agentes y servicios de la matriz de bienestar, generalmente se encuentran excluidos del sistema.

Guiarán nuestro marco conceptual: La Perspectiva de los cursos de vida, desarrollada inicialmente por Elder (1985), retomaremos aportes de Blanco (2011) y Fernández (2010)

entre otros. Estados de Bienestar, fundamentalmente con los aportes de Andersen (2001) Martínez (2011) y Midaglia (2000). Exclusión Social, en donde retomaremos algunos debates de los documentos de Unicef (2005) y Baraibar (2000). Acumulación de Desventajas, utilizando a Bayón y Saraví (2006) y Moras (2013). Por último, abordaremos el concepto de Adolescencias, tomando como referencia a M. Viñar (2009) y Juventudes, Filardo (2009) y Hopenhayn (2015) fundamentalmente.

### La perspectiva de los cursos de vida

A partir de la perspectiva de curso de vida se argumenta que los roles adecuados a cada edad están regulados por las normas sociales. Las sociedades generan expectativas sociales, establecen una normatividad social acerca de la secuencia y momentos de ocurrencia de los eventos vitales que llevarán a la vida adulta. De esta manera, la transición a la vida adulta constituirá un período del curso de vida de los individuos que estaría moldeado por una serie de instituciones sociales: familia, escuela, mercado de trabajo. Al hablar de transición a la vida adulta, la sociodemografía considera el estudio de fenómenos tales como: la salida de la escuela, la entrada al mercado laboral, la salida del hogar paterno, el inicio de la primera unión y el nacimiento del primer hijo (Elder 1985)

Mercedes Blanco (2011) plantea que el curso de vida es un enfoque que investiga fundamentalmente cómo los eventos históricos y los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales, configuran las vidas individuales y los agregados poblacionales (cohortes o generaciones). Menciona que son tres los ejes organizadores del análisis del curso de vida: trayectoria, transición y *turning points* o puntos de inflexión.

Elder (1985) uno de los pioneros en la conceptualización de los cursos de vida, manifestaba que, el concepto de trayectoria refiere a una *“línea de vida o carrera, un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado, y proporción”* (Elder, 1985:63)

La “trayectoria” representará la parte más dinámica del curso de vida de los adolescentes, ya que hará referencia a una variedad de ámbitos como el trabajo, la educación, la vida

reproductiva y familiar, que son interdependientes, pero que su análisis, tanto individual, como puesto en común con la grupalidad, aportará elementos centrales para la comprensión de dicho concepto. La trayectoria no supone alguna secuencia en particular, ni determinada velocidad en el proceso del propio tránsito.

La “transición” hace referencia a los cambios de estado, posición o situación. Las transiciones no son fijas, ya que se podrán presentar en diferentes momentos sin estar predeterminadas, aunque algunas (al igual que en las trayectorias) tengan más probabilidades de ocurrir (por ejemplo: entradas y salidas del sistema educativo, mercado de trabajo, matrimonio). Muchas de estas transiciones, en la vida de los adolescentes pueden ocurrir simultáneamente, por ejemplo: salida de la familia de origen, e ingreso al mercado laboral. Con las transiciones se asumen o se entra a nuevos roles, lo que puede marcar nuevos derechos y obligaciones y, a veces, implicar nuevas facetas de identidad social (Blanco, 2011).

Las transiciones pueden describirse según su “timing” (momento específico en el que se entra o se sale de una transición o de un rol) y su secuencia; y los estados por su duración. Las transiciones siempre están contenidas en las trayectorias, que son las que le dan forma y sentido.

El tercer concepto de esta perspectiva refiere al “turning point”, o “momento crítico” retomando la expresión de Thomson (2002) hace referencia a eventos que provocan fuertes modificaciones en el curso de vida, un “cambio de estado” que implica la discontinuidad en una o más trayectorias vitales, son las experiencias de vida que tienen hondas repercusiones en su trayectoria o en su identidad, pueden surgir de acontecimientos como la muerte de un familiar significativo, o de situaciones identificadas como importantes por los propios sujetos. Por lo tanto, los turning points *“no pueden ser determinados prospectivamente, solo se puede hacer retrospectivamente y en relación con las vidas individuales”* (Blanco, 2011: 71).

### Procesos de individualización

Haciendo referencia al creciente énfasis en la responsabilidad individual frente al manejo de la propia vida en desmedro de las condicionantes estructurales, Vecinday y Di Martino



(2011) sostienen que es una atribución que se deriva de la percepción y el tratamiento de los problemas sociales, como si fueran problemas individuales.

Las autoras analizan una serie de programas implementados por el Estado en convenio con las organizaciones sociales, a partir de la cual retoman la conceptualización del riesgo y la forma en que se lo maneja en las sociedades contemporáneas. Reflexionan que la tecnificación creciente de los sistemas de información en la gestión de lo social, responde a la necesidad de *“identificar, contar y clasificar a los usuarios de la asistencia”* (op.cit.: 39).

Concluyen que los problemas sociales que merecen ser atendidos se reducen a aquellos vinculados a la pobreza extrema (focalización). A partir de dispositivos de intervención que cuestionan la centralidad de la idea de derechos sociales, al explicar los problemas como asuntos individuales y ofrecer respuestas a partir de la consideración de ciertos atributos individuales y familiares.

Con la noción de individualización se busca advertir sobre la responsabilización que en muchas oportunidades recae en los adolescentes y jóvenes sobre las situaciones de exclusión ante las cuales se encuentran expuestos, integrando el contexto en los cuales están insertos procurando generar una mejor comprensión.

### Los Regímenes de Bienestar y las Características de Uruguay

Esping Andersen (2001) introduce las distintas esferas de la sociedad en la discusión acerca de las políticas sociales: *“la política social ha existido en tanto ha habido algún tipo de acción política colectiva a la hora de abordar los riesgos sociales”* (Andersen, 2001:50-51) En ese sentido, se entenderá que el Estado de Bienestar es solamente *“una de las tres fuentes de gestión de los riesgos sociales, las otras dos son la familia y el mercado”* (2001:51). La forma cómo se articulen para lograrlo define un régimen del bienestar.

En la actualidad los autores hablan de cuatro actores primordiales de la protección social: la esfera política (Estado), el tercer sector (organizaciones sin fines de lucro/ong's/ osc), la esfera del mercado o sector privado (empresas) y las familias y redes sociales comunitarias o informales. Mencionan que *“la implementación de las políticas sociales ya no puede depender de uno o más actores privilegiados y perseguirse linealmente*

*(desde un centro hacia una periferia), sino que tiene que ser en colaboración y combinatoria entre diversos actores y sectores” (Andersen 2003: 122-125)*

Martínez (2011) en acuerdo con E. Andersen, plantea en su disertación de maestría que pretende abordar el bienestar en tanto manejo individual o colectivo, de los múltiples **riesgos sociales** que van desde el hambre hasta la vejez pasando por la enfermedad y la inseguridad. Va a mencionar que una de las maneras de valorar el bienestar de una colectividad es por medio de su acceso a bienes y servicios. Este tiene lugar en distintos ámbitos sociales que a su vez interactúan entre sí, desde las familias, hasta los estados y mercados.

Según Midaglia (2000) el sistema de bienestar uruguayo se ha caracterizado por una temprana emergencia, en donde sus orígenes se remontan a fines del siglo diecinueve y su expansión se procesa en las primeras décadas del siglo veinte. En este período *“el Estado empieza a jugar un rol progresivamente central en la provisión de ciertos niveles mínimos de bienestar para la población”* (Vergara, 1986: 11 en Migdalia 2000) comenzando a regular, intervenir y planificar acciones en materia social; la política social se caracteriza por la protección del trabajador asalariado.

Filgueira (1991) sitúa a Uruguay hacia 1970 dentro de los países latinoamericanos con un “universalismo estratificado”, ya que el Estado brindaba a la mayor parte de la población seguro social, salud y educación. Centralizaba y cubría la totalidad de las funciones de la política social. Durante la década de 1980 se generó un quiebre en materia de política social; el Estado recorta su gasto público y social al mínimo, cambiando *“tanto en su estructura organizativa, sus lógicas de gestión, sus formas de relacionamiento con la sociedad y la economía, como en sus recursos de poder y en sus bases de legitimación”* (Narbondy y Ramos, 2001: 126 en Midaglia 2003).

La autora sostiene que debido a la crisis del modelo clásico de bienestar surge el Estado Liberal Social como alternativa de protección, suponiendo la reasignación de recursos públicos para así poder atender la situación de grupos sociales, especialmente los que se encuentran en situación de pobreza o exclusión social. Pasando de un esquema universal a uno “residual”. Se promueven así las llamadas políticas de tipo focal o “anti-pobreza”, dirigidas a la protección de problemas y/o sectores específicos, en donde se busca la comprobación de la situación de carencia de los usuarios y generar que los mismos participen de alguna forma.

En este contexto, las asociaciones civiles y filantrópicas adquieren un nuevo status público, convirtiéndose en interlocutores válidos, puesto que son reconocidas y valoradas en términos de encargarse de la provisión de bienes sociales, en particular los dirigidos a poblaciones pobres y excluidas. Para asumir estas funciones el Estado les traspasaría servicios y recursos financieros, posibilitando la consolidación del llamado Tercer Sector o Público No Estatal. De esta manera la responsabilidad social se distribuiría en la sociedad, promoviendo la participación de nuevos actores en la definición e instrumentación de políticas sociales específicas.

Sin embargo, es necesario destacar que: “*este universo no adolece de los habituales vicios estatales, tales como el exceso de centralización, la inflexibilidad frente al cambio de demandas, la falta de especialización para trabajar con grupos vulnerables, y la permeabilidad ante los intereses que cuenta con mayor poder organizativo*”. (Pierson, 1991:200-201 en Midaglia 2000)

La autora sostiene, que las políticas educativas públicas fueron históricamente uno de los pilares centrales de la matriz de protección uruguaya. Desde la década del 60 los indicadores educativos señalaron una posición destacada del país en el contexto latinoamericano en donde el ritmo educativo ha estado signado en forma temprana por la universalidad en educación primaria, y un nivel muy alto de inserción en los otros niveles.

Sin embargo, la universalización de la educación media en Uruguay es uno de los objetivos más importantes en materia educativa desde hace varias décadas, ya que, por otro lado, el país también presenta altos índices de deserción en este mismo nivel.

Y es en este contexto que cobra fuerza el “*traspaso de funciones del Estado a la sociedad civil*” a través de “*los convenios con ONG’s especialmente en el área social*” (Narbondó y Ramos 2001:152 en Midaglia 2003), como es el caso de las que llevan adelante programas orientados a la culminación de los ciclos educativos básicos.

Martínez (2011) plantea que al considerar las siguientes dimensiones: el acceso al mercado laboral, y a los ingresos; la participación relativa a las familias, las políticas y el mercado en la prestación de servicios; el desempeño del régimen y las condiciones sociodemográficas y socioeconómicas se pueden identificar conglomerados que reflejan distintos regímenes de bienestar en América Latina. Los resultados de su investigación indican que todos los regímenes latinoamericanos son, en alguna medida, informales: la

mayoría de la población no puede razonablemente esperar lidiar con los riesgos sociales a través de su participación en los mercados laborales o en los servicios públicos.

La autora, sostiene que **Uruguay** pertenece al conglomerado de los países con régimen de bienestar **proteccionista informal**, en donde las políticas enfatizan la protección social. Lo que se puede visualizar en nuestra sociedad, que, aunque el Estado brinde cierta protección social, sigue siendo insuficiente, y es necesario que las familias intervengan para la generación del bienestar (familiarización).

El primer gobierno uruguayo a cargo de una colación política de izquierda en funciones desde el año 2005 hasta el 2010, promovió nuevos ajustes en el campo de la protección, algunos relativos a la introducción de nuevas propuestas sociales, otros referidos a la reinauguración de servicios públicos, y asimismo se implementaron un conjunto de reformas en diversas arenas sectoriales, a la vez que se introdujeron cambios de tipo institucional-organizativo. (Midaglia y Antía, 2007) En relación a las nuevas iniciativas sociales, vale destacar la prioridad política que ha otorgado esa Administración a las situaciones de pobreza y vulnerabilidad social.

## *II- Pensando la exclusión social y sus abordajes*

En un comienzo “exclusión social” se usaba para designar a los grupos que estaban fuera del sistema de seguridad estatal y eran considerados “problemas sociales”: como es el caso de las personas con consumo problemáticos, hogares desintegrados, personas en situación de discapacidad, etc. Esta conceptualización fue cambiando y comenzó a apuntar a fenómenos como el desempleo prolongado, la dificultad de ingresar al mercado de trabajo y también la creciente inestabilidad de los vínculos sociales: entre ellos los que se producen a la interna familiar con sus nuevas transformaciones (Baraibar 2000).

Aunque los autores divergen en varios puntos, el aislamiento o ruptura del vínculo social, económico, político e incluso simbólico, es considerado como un aspecto central de todo intento de definición de la exclusión (de Chaponay, 1997 en Baraibar 2000).

Existe un consenso bastante generalizado entre las personas que investigan la exclusión social en que es un fenómeno multidimensional (Uceda, 2011; Raya, 2010 y 2006;

Laparra et al., 2007; Subirats et al., 2004; Tezanos, 2001). La exclusión superpone una multiplicidad de trayectorias de desvinculación. En tanto que el vínculo dominante de inserción en la sociedad moderna lo constituye la integración por el trabajo, su transformación adquiere preponderancia en las trayectorias de exclusión social (Belifore, 1997: 80 en Castel 2014).

Para Tezanos (1999), más allá del ámbito económico, el fenómeno de la exclusión social se despliega sobre las dimensiones laboral, cultural, personal y social, y a cada una de ellas le corresponden a una serie de factores de integración y de exclusión.

### *Definición de la exclusión y la invisibilidad de las adolescencias*

Para los efectos de esta tesis, nos basaremos en la definición de UNICEF (2005), considerando que un adolescente está excluido con respecto a otros adolescentes cuando se cree que corre el riesgo de no beneficiarse de un entorno que le proteja: contra la violencia, los malos tratos y la explotación, o cuando no tenga posibilidades de acceder a servicios y bienes esenciales y esto amenace de alguna manera su capacidad para participar plenamente algún día en la sociedad. Quienes los excluyen pueden ser sus familias, la comunidad, el gobierno, la sociedad civil, los medios de comunicación, el sector privado y otros adolescentes o jóvenes. Por lo tanto, la exclusión social incluye privación, entre otros, de los derechos económicos, sociales, de género, culturales y políticos. Por lo tanto, se trata de un concepto que trasciende a la pobreza meramente material.

Según Moriana Mateo (2015), la exclusión social no es un estado, es un proceso, referido a la integración social, y al alejamiento progresivo de ésta. Así, integración/exclusión están estrechamente relacionadas, forman parte de un continuo en el que ocupan los extremos opuestos. Castel (2014) propone la expresión «desafiliación social», entendiendo que es un recorrido paulatino de las personas desde la integración, pasando por la creciente vulnerabilidad hacia la invalidación social.

### *La Acumulación de Desventajas en los cursos de vida, y la exclusión social*

Plantea Saraví (2006) que la fuerte asociación entre la exclusión social entendida como resultante de un proceso de acumulación de desventajas y un análisis biográfico está

implícitamente presente en la formulación original de la idea de procesos acumulativos de ventajas y desventajas que debe atribuirse a Merton (1968).

En la sociedad contemporánea el curso de vida, y en particular la experiencia biográfica, constituye el cuerpo en el que se cristalizan las situaciones de vulnerabilidad y riesgo en las que transcurre la vida de los individuos. Es decir, los procesos de acumulación de desventajas no son un problema de “las biografías” o de “un curso de vida desviado” (Dewilde 2003 en Saraví 2006) sino de una estructura de oportunidades que hace al proceso de construcción biográfico más problemático e incierto. Según el autor, se puede observar: la acumulación de desventajas sincrónica, que se refiere a aquella situación en que una desventaja puede disparar simultáneamente otras. Dicho en otros términos se trata de un conjunto de desventajas atadas entre sí, en el cual, si bien una de ellas es el disparador inicial, todas se despliegan simultáneamente con un efecto acumulativo. Y, por otro lado, la acumulación de desventajas diacrónica, se refiere a los casos en que una desventaja en un tiempo cero tiende a traer aparejadas otras desventajas en tiempos sucesivos de corto, medio o largo plazo, estando más relacionadas a aquellas situaciones más estructurales. Lo que pone de relieve la acumulación de desventajas en forma diacrónica es el peso, el gran peso, del punto de partida, es decir, de las desigualdades y desventajas iniciales.

Tal como señala Dewilde (2003): Este proceso de creciente diferenciación se asocia con trayectorias de desigualdad socialmente estructuradas, lo cual es importante en el contexto de una perspectiva de curso de vida sobre la pobreza y la exclusión social. Claramente entonces, esta noción amplía de manera significativa la tradicional perspectiva del curso de vida, en la cual la creciente diferenciación a lo largo del curso de vida era considerada una función de eventos (históricos) dramáticos o mecanismos de naturaleza más sociopsicológica (Dewilde 2003 en Saraví 2006). El enfoque de la exclusión social puede entenderse entonces como un esfuerzo por centrar el análisis en las situaciones de vulnerabilidad que pueden desencadenar procesos de acumulación de desventajas sincrónicos y/o diacrónicos.

### *Una mirada a las Adolescencias del Siglo XXI*

En esta sección consideremos de relevante importancia retomar los aportes del psiquiatra infantil, Marcelo Viñar, uno de los pocos autores que logra conceptualizar a las adolescencias, categoría que se encuentra generalmente en conjunto con las juventudes, y muchas veces sin diferenciarlas.

Marcelo Viñar propone visualizar a la adolescencia, como una problemática que se da en el tránsito entre la infancia y la vida adulta, que *“es de aparición reciente en la historia de las ideas. No es un objeto natural sino una construcción cultural. Su alcance y resonancia no cesan de modificarse en subordinación a las transformaciones aceleradas de la cultura”* (Viñar, 2009:14). Su planteo enmarca a la adolescencia en un contexto societal e histórico cultural, ya que las adolescencias se encuentran insertas en un marco donde se desarrollan y transitan, lo que permite visualizar y diferenciar a las distintas generaciones y sociedades. Propone como ejemplo, pensar en la edad del primer hijo a principios del siglo veinte, generalmente entre los 16 y los 20 años de edad, y como esta fue variando, hasta llegar a los días actuales, en donde tener hijos a esa edad es visualizado como “embarazo adolescente” (ídem.).

El autor menciona que la *“(...) adolescencia es mucho más que una etapa cronológica de la vida y el desarrollo madurativo es un trabajo de transformación o proceso de expansión y crecimiento, de germinación y creatividad, que -como cualquier proceso viviente- tiene logros y fracasos que nunca se distribuyen en blanco y negro”* (Viñar, 2009: 15). Sostiene que reducir procesos complejos de cambios a opciones binarias es muy esquemático y empobrecedor, por lo tanto, hace énfasis en que las adolescencias son transformaciones y no etapas.

Propone: *“recorrer el tránsito adolescente, no sólo como una etapa cronológica definible por una franja etaria entre tal y cual edad, sino como un tiempo de transformaciones, de progresos y retrocesos, de logros y fracasos, cuyo comienzo puede fijarse en la niña con la menarca u en el varón con la primera eyaculación o polución nocturna, en compañía del cortejo de cambios corporales por todos conocidos (caracteres sexuales secundarios) (...) creo que hay que retener el período entre los 12 y 13 hasta los 16 -17 años de vida, como un tiempo de gran fuerza por la magnitud e intensidad de los cambios que se operaran en el cuerpo y en el alma (...)”* (Viñar, 2009: 16).

Es interesante destacar que el autor plantea la existencia de una pluralidad de adolescencias, en cada tiempo histórico y según el lugar geográfico y social. Se deben

considerar las diferencias de estilos personales que muestran la diversidad humana. “No hay una noción unitaria y genérica: la adolescencia es una unidad estallada, que debe ser estudiada en la diversidad de sus contrastes, siempre desde lo singular e inédito (...)” (Viñar, 2009: 17).

### *Juventudes:*

Filardo (2009) plantea que el significado de lo que es ser joven depende del contexto socio-histórico, y que el mismo varía, del mismo modo que varía la duración que se le atribuye al ser joven. Existiendo, por lo tanto, actitudes naturalistas, relativistas, y construccionistas para definir a las juventudes. En este sentido, la autora va a plantear que: “*utilizar clases de edad como el elemento que prima en la construcción identitaria de los sujetos parece por tanto un procedimiento forzado y erróneo, en caso de utilizarse como singular. No hay ninguna evidencia que la edad prime sobre otros elementos en la constitución de la identidad de los sujetos*” (Filardo, 2009:90). El concepto de juventudes tiene implícito el movimiento (lo transitorio en el propio sujeto), por lo tanto, no constituye un concepto único, estable ni homogéneo.

Por lo tanto, comparten características definitorias de los conceptos, con Viñar (2009) al referirse a las adolescencias.

Hopenhayn (2015) sostiene que la visión del sujeto juvenil como un recipiente vacío que debía llenarse de capital humano, para después actualizarlo como persona a lo largo de su ciclo vital e insertarlo en su etapa productiva (idea de juventud como moratoria), será sustituida gracias a los aportes de los estudios sobre identidades juveniles. Estos estudios, entienden a las juventudes como actores, y no sólo como recipientes o depositarios de políticas. Menciona además que son varios los prejuicios o supuestos que se fueron modificando a lo largo del tiempo, ya que cada vez más las juventudes están inmersas en sociedades donde los caminos son reversibles, reinventables y no lineales.

La idea de que las juventudes son anómicas, apáticas o desmotivadas, según el autor, es un supuesto falso, ya que las normas sociales han cambiado junto con las afiliaciones y simpatías. El autor además va a sostener que: “*los jóvenes no pueden ser definidos como sujetos que carecen de algo, sino que deben ser vistos como aquellos que encarnan con mayor intensidad la transmutación de valores en un proceso de secularización intensiva*



*y de sociedades fragmentadas, donde los circuitos que captan sus motivaciones han cambiado igualmente de manera veloz” (Hopenhayn 2015: 23)*

Regina Novaes (2009) va a plantear que se intenta comprender lo que significa “ser joven”, en un tiempo histórico marcado tanto por rápidos cambios en los patrones de sociabilidad, como por las significativas transformaciones en las formas de actuación en el espacio público. Sostiene que, en tiempos de exacerbada tensión entre lo local, y lo global, se profundizan las transformaciones en el mercado laboral, y los fenómenos relacionados con la violencia afectan de manera particular a los jóvenes. Va agregar que: *“Sin dudas son los jóvenes más pobres los más afectados por los procesos de desestructuración/flexibilización/precarización de las relaciones laborales, y también los que más están presentes en las estadísticas de muertes violentas”* (Novaes, 2009: 10)

### Capítulo 3

#### Análisis:

El análisis de las entrevistas realizadas a los jóvenes permitió reconstruir los distintos itinerarios biográficos, identificando la diversidad de trayectorias que presentan pero también, se percibieron caminos comunes, repetición de patrones y modelos, lo que nos permitió elaborar una clasificación en dos tipos de itinerarios prototípicos. Por un lado, aquellos itinerarios que denominaremos “**excluyentes**” en donde se encuentran la mayor parte de los entrevistados; y por otro los que denominaremos “**incluyentes**”. Se eligen dichas denominaciones con la intención de dar cuenta del proceso en el que se encuentran los jóvenes en el momento de la entrevista, entendiendo que el curso de vida es muy dinámico, y se modifica con el paso del tiempo, dando cuenta que es un proceso que sigue en curso.

Graficamos los itinerarios prototípicos de cada uno de los jóvenes entrevistados, y seleccionamos dos para cada categoría. Se seleccionaron los casos que entendimos más significativos, ya que dan cuenta de las trayectorias típicas en cada categoría. Se buscó la representación de varones y mujeres en cada una, y se entiende que las categorías representan itinerarios de procesos de vida que se encuentran en curso, por lo tanto, son modificables.

Cuadro III: Presentación de itinerarios prototípicos<sup>3</sup>.

Cursos de vida Excluyentes	Cursos de vida Incluyentes
Manuel E	Juan I
María E	Ana I

Los **itinerarios excluyentes** se caracterizan por una mayor acumulación de desventajas sociales que se dan de forma sincrónica y diacrónica, tal como lo plantea Saraví (2006). Lo que es posible visualizar a través de las distintas dimensiones relevadas. Las familias de origen se encuentran en situación de pobreza, las trayectorias educativas son discontinuas con rezago educativo (repetición) y desafiliación, por lo tanto, con bajo nivel educativo alcanzado. Presentan inserciones laborales precarizadas, y en la mayoría de los casos presencia de parentalidades adolescentes. Dichas transiciones tempranas en sus trayectorias de vida contribuyen a generar más barreras hacia los ámbitos de integración social.

Es relevante destacar, tal como lo plantea Dewilde (2003) la importancia de poder pensar las desigualdades estructurales que atraviesan dichos itinerarios, ya que los mismos marcarán puntos de partida distintos, es decir desigualdades iniciales, que serán significativas en sus trayectorias.

A continuación, se expondrán los gráficos, que representan las trayectorias de vida de los jóvenes que componen el prototipo itinerario excluyente.

---

<sup>3</sup>“E” se utilizará para hacer referencia a los itinerarios excluyentes, e “I” para los itinerarios incluyentes.

Figura 2: "Prototipo Itinerario: Manuel"

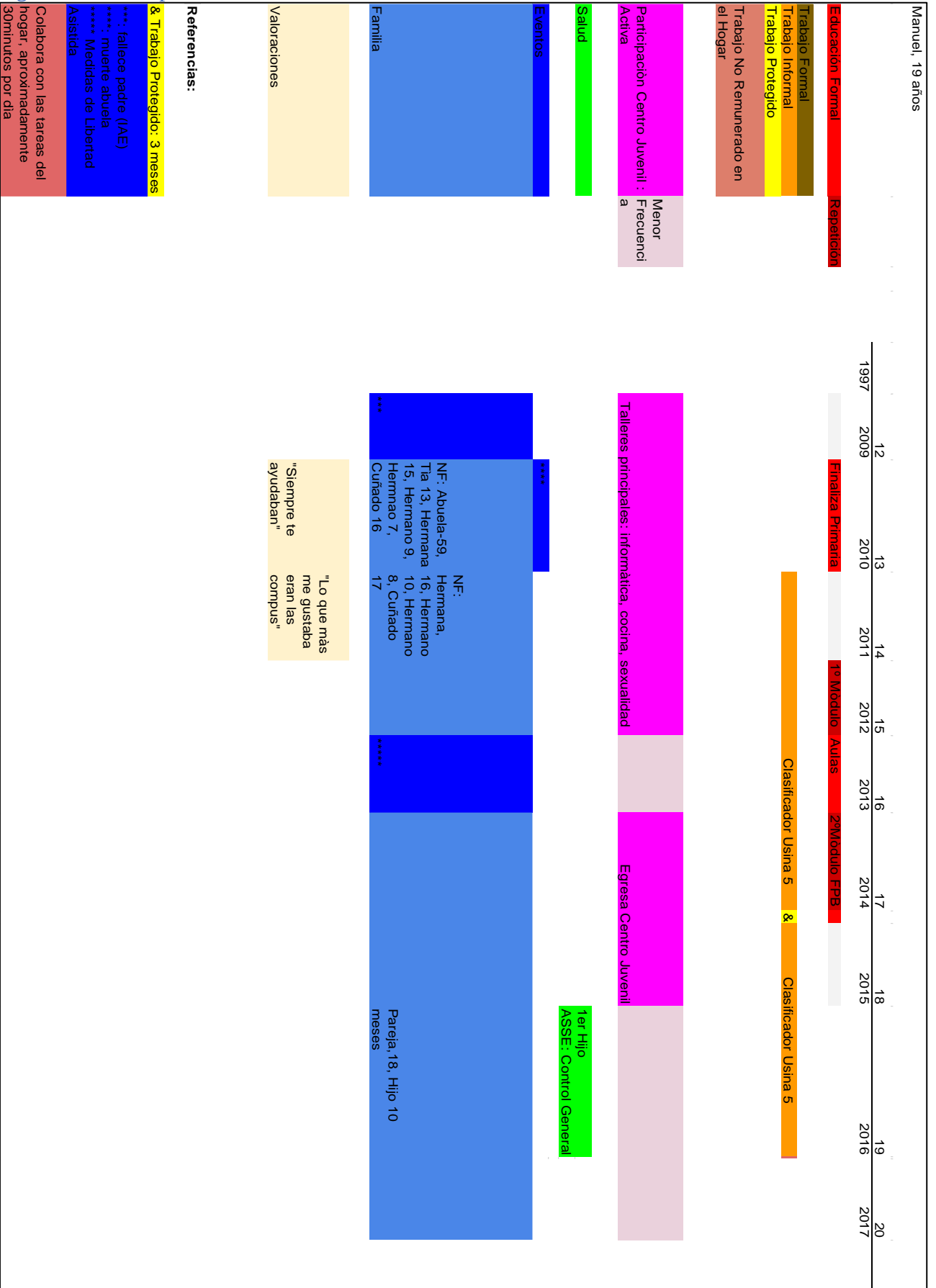
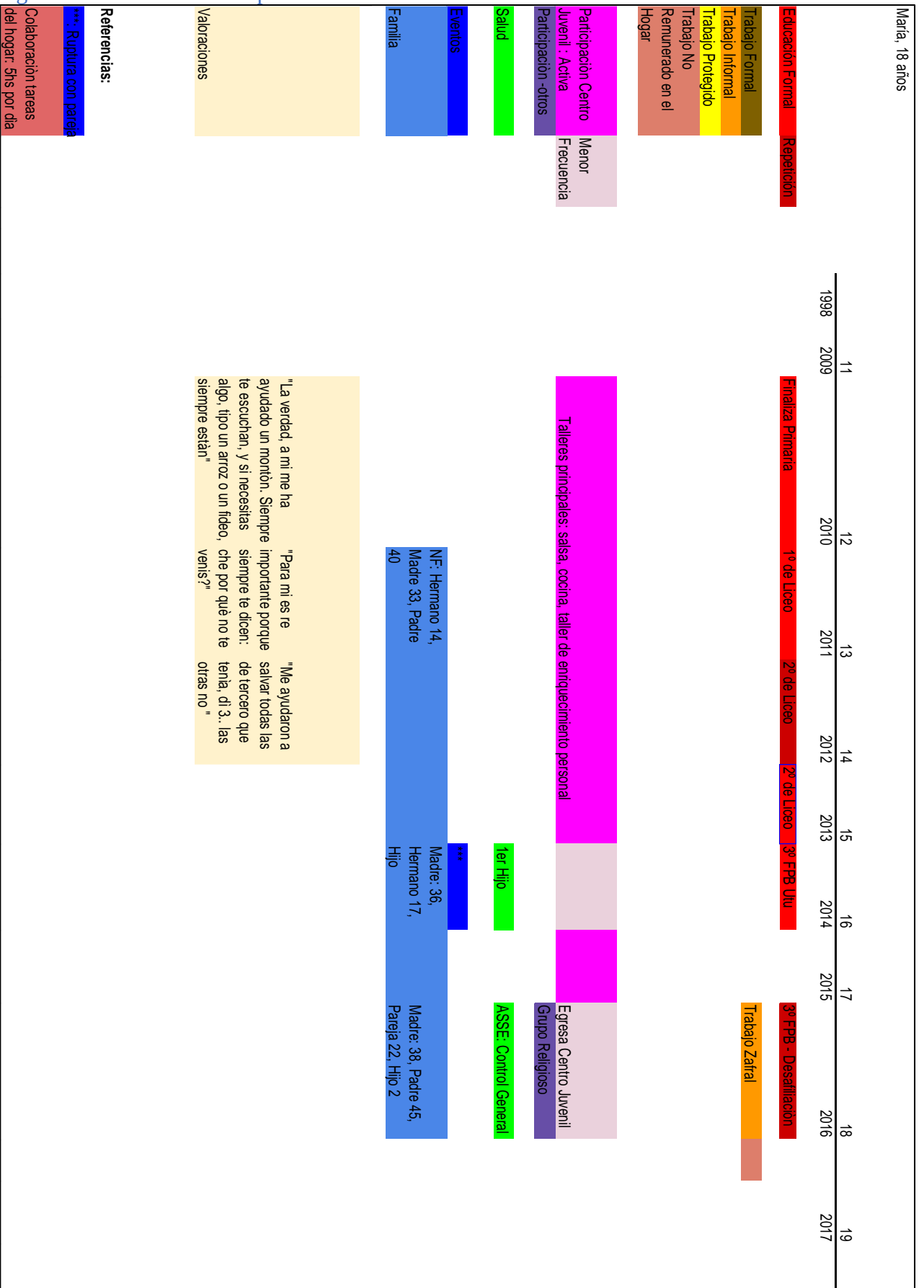


Figura 3: “Itinerario Prototipico: María”



Los **itinerarios incluyentes** son aquellos caracterizados por una mayor acumulación de ventajas sociales en sus trayectorias de vida; sin embargo, ante un origen social similar a los anteriores, logran superar algunas de las desventajas sincrónicas, y diacrónicas, presentando por lo tanto distintas trayectorias. En lo educativo presentan inserciones sostenidas más cantidad de tiempo, generando más altos y mejores niveles educativos. El vínculo con el mercado laboral presenta mayores niveles de formalidad y estabilidad. Tienden a presentar eventos (“timing”) y transiciones más tardías, entre ellas destacamos que, en su mayoría, postergan la salida del hogar paterno, y el primer hijo. Por lo tanto, se encuentran vinculados a ámbitos que les posibilitan mayor integración social.

A continuación, se expondrán los gráficos, que representan las trayectorias de vida de los jóvenes que componen el prototipo itinerario incluyente.

Figura 4: Itinerario Prototípico “Juan”

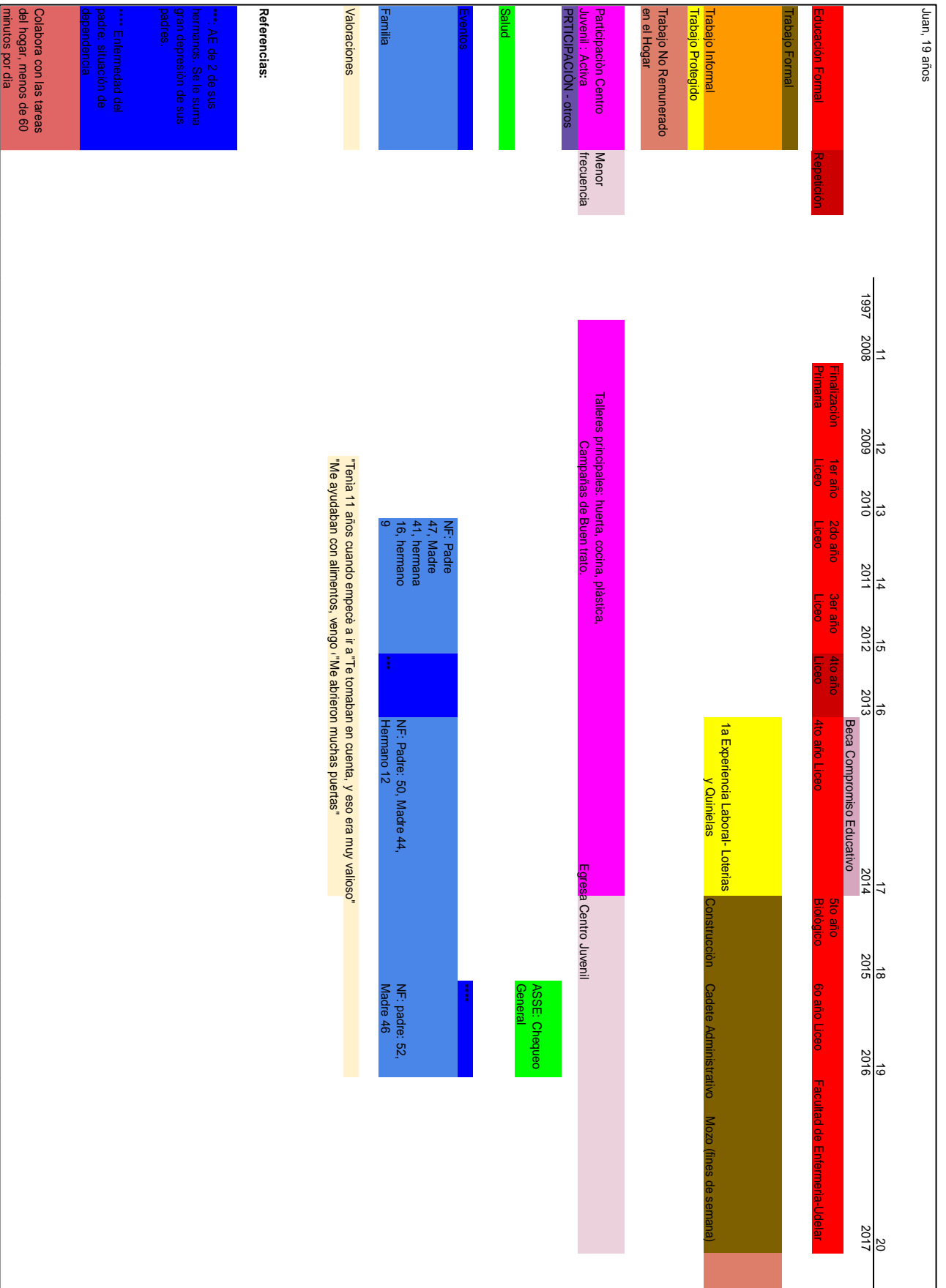
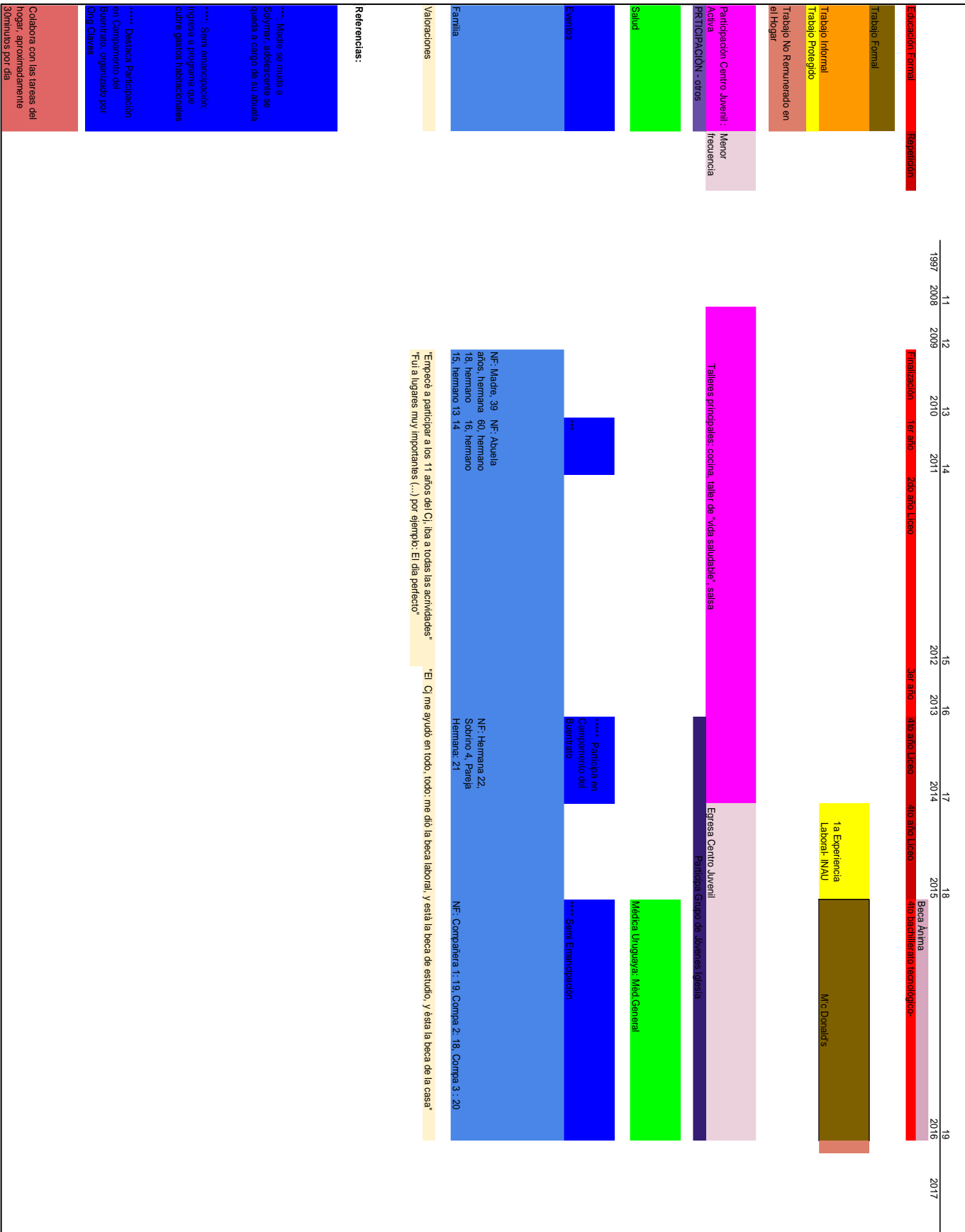


Figura 5: Itinerario Prototípico “Ana”



### 3. 1 Familias: transiciones y turning points.

Al considerar la influencia del *origen familiar* en la vida de los jóvenes, es relevante tener en cuenta rasgos familiares tales como la posición de los jóvenes entre los hermanos, la condición de hombre o mujer; las formas de convivencia y los apoyos familiares a los que se tiene acceso.

Cuadro 4: Composición Familiar

Manuel E- 2010	María E – 2011	Ana I – 2010	Juan I- 2011
Abuela 59 años	Padre 40 años	Madre 39 años	Padre 47 años
Tía 13 años	Madre 33 años	Hermana 18 años	Madre 41 años
Hermana 15 años	Hermano 14 años	Hermano 15 años	Hermana 16 años
Hermano 9 años		Hermano 13 años	Hermano 9 años
Hermano 7 años			
Cuñado 16 años			

Los cuatro itinerarios presentados residen en el barrio Flor de Maroñas, como ya se mencionó, siendo este uno de los criterios para poder participar de dicho centro.

#### **Situación Familiar de Manuel E.**

El adolescente presenta una familia extendida en el momento en el que ingresa al Centro Juvenil, estando a cargo de su abuela. Sin embargo, es posible identificar algunas transiciones en la vida del adolescente: una en el año 2009, en donde fallece su padre por auto eliminación. El padre había estado por varios períodos privado de libertad, tanto Manuel E, como sus hermanos se encontraban a cargo de su abuela paterna, ya que su madre se fue del barrio. La siguiente transición, se puede identificar al siguiente año, en el 2010, cuando la adulta referente para el adolescente (13 años) y sus hermanos fallece. Esto afecta la estructura de la familia, ya que el adolescente, se queda a cargo de su hermana de 15 años, y de su cuñado de 17 años (timing). Contaron con el apoyo de algunas tías, con las cuales compartían el terreno de la casa. El ingreso principal era aportado por la referente adulta, sin embargo, este episodio genera la necesidad de buscar



más recursos para aportar en el hogar, generando así la transición a la primera inserción laboral de Manuel E, éste comienza a realizar tareas de reciclaje, en la Usina 5, que se ubica en el mismo barrio de residencia del adolescente. Estos hechos configuran transiciones importantes a edades tempranas por parte del adolescente.

En lo relativo a las formas de convivencia familiar, es pertinente incorporar la noción que Elder, Kirkpatric y Crosnoe (2003: 13) denominan el *principio de vidas interrelacionadas*. Este principio enfatiza el carácter relacional de los individuos al llamar la atención sobre los núcleos de interacción social en que están inmersos. Estos núcleos se constituyen en torno a la proximidad socio-territorial, generando vidas interconectadas y constituyendo redes sociales que modulan la influencia de los eventos sobre sus vidas (Espíndola, 2013; Saraví, 2004). Por lo tanto, se destaca el vínculo que la familia generó con las instituciones barriales y comunitarias tales como el centro juvenil, pero además, el vínculo con las tías y primos con los que compartían el terreno de la vivienda.

La familia de Manuel se caracterizó por la ausencia de una figura adulta referente, en etapas fundamentales del desarrollo. Se encontraban en situación de pobreza, y había ausencia de inserciones laborales formales. Por lo que es posible visualizar la acumulación de desventajas que se generaron, las mismas son socialmente estructuradas, por lo tanto, se dan de forma sincrónica y diacrónica en esta familia, generando que la superación de las mismas sea algo muy complejo de transitar. (Dewilde 2003)

En el momento de la entrevista, el joven se encuentra viviendo con su pareja, de 19 años, y su hijo de un año y medio. Los ingresos que perciben actualmente en el núcleo responden a prestaciones sociales (asignación familiar), y a las tareas desarrolladas por Manuel E como clasificador en la Usina 5, la misma tarea que viene desarrollando desde el fallecimiento de su abuela, como se mencionó. Su pareja actualmente se encuentra realizando las tareas del hogar y el cuidado de su hijo.

### **Situación Familiar de María E**

La familia de origen de María es una familia nuclear, en donde los adultos están insertos en el mercado laboral formal, esta joven y su hermano presentaron inserciones en la educación formal, aunque no completaron el ciclo básico, lo que se detallará más adelante. Viven en uno de los asentamientos del barrio, cercano al Centro Juvenil. Como evento crítico en la familia o “turning point” se puede identificar la separación de sus padres, en el año 2014, lo que trajo consecuencias económicas en la interna familiar, sobre todo por la falta de ingresos, ya que el padre, se fue de la casa, siendo el que aportaba los

principales ingresos, su madre estudia panadería. Los adultos se vuelven a reconciliar en el año 2016.

En el momento de la entrevista la joven se encuentra viviendo con sus padres, en el mismo lugar, con su pareja de 22 años y su hijo de 2 años. Los ingresos principales del hogar siguen respondiendo al percibido por los adultos. La adolescente se dedica al cuidado de su hijo y a realizar las tareas del hogar. Menciona que diariamente dedica aproximadamente 5hs para realizar dichas tareas, ya que los otros integrantes del núcleo se encuentran empleados. La situación actual de la adolescente en su hogar permite evidenciar una transición en su trayectoria, ya que se ha desafilado del sistema educativo formal, dedicándose exclusivamente a las tareas mencionadas.

### **Situación Familiar de Juan I**

El adolescente en el momento en que se vincula con el Centro Juvenil vive con su familia en uno de los asentamientos del barrio, sin embargo fueron seleccionados para ser parte del “Plan Juntos”<sup>4</sup>, desde donde se los apoyó en la construcción de una nueva vivienda. Juan I presenta una familia de origen con una estructura nuclear. Se pueden identificar dos momentos críticos: el primero en el año 2013, cuando uno de sus hermanos se auto elimina. El segundo, fue en el mismo año algunos meses después, cuando otro de sus hermanos también se auto elimina. Dichas situaciones repercuten profundamente en la familia, generando largos períodos de depresión en los adultos, y en el resto de los familiares, que en el momento eran adolescentes.

Actualmente el joven se encuentra viviendo con sus padres solamente. Su padre se encuentra en situación de discapacidad y dependencia, (sufrió una enfermedad) y su madre se encarga de los cuidados y acompañamientos específicos que éste requiere. Lo que implicó una nueva transición en la trayectoria del joven, ya que actualmente es quien aporta los ingresos principales al hogar.

### **Situación Familiar de Ana I**

La familia de origen de Ana I, en el momento en que se vincula con el Centro Juvenil es monoparental, con jefatura femenina, hasta el año 2010. Se puede percibir un momento crítico en la familia durante el año 2011, cuando la madre de la adolescente decide

---

<sup>4</sup> Ver <https://medios.presidencia.gub.uy/juntos/nosotros.html>

mudarse con su pareja a Solymar. Ana I y sus hermanos la acompañaron, durante un período de tiempo muy corto, sin embargo no se adaptaron a la nueva convivencia familiar, por lo que durante ese mismo año se volvieron a Montevideo, quedándose a cargo de su abuela. La adolescente vive con su abuela hasta sus 16 años, luego se mudó con su hermana, cuñado y sobrina. Por lo que se pueden identificar un timing, ya que su rol en el hogar de su abuela era diferente que en el hogar de su madre.

La joven se encuentra actualmente en una situación de “semi emancipación”, ya que accedió a una beca brindada por INAU, en donde comparte el apartamento con tres compañeras, de edades muy similares, por lo que vivencia un período de transición, que refiere a la salida de su hogar familiar, y un proceso de emancipación.

### **Dimensión Educativa:**

La educación constituye un ámbito clave en la generación de bienestar en una sociedad, en tanto puede ser un potente canal de integración social y movilidad, operar como puerta de acceso a mejores oportunidades económicas y habilitar el ejercicio pleno de la ciudadanía (Mancebo, Carneiro y Lizbona 2014).

Según dichos autores se espera que las políticas educativas actúen fundamentalmente en la generación de oportunidades para los individuos, ya que la inversión en educación busca influenciar las precondiciones de ingreso al mercado laboral y tiene por lo tanto, un carácter prospectivo. Constituye un ámbito privilegiado de creación de capital humano para la inserción de las personas en el mercado laboral. Ello con las complejidades existentes que refieren a los procesos simultáneos de las sociedades contemporáneas: por un lado, las permanentes transformaciones en el mundo laboral, y por otro, la elevación de los umbrales de las credenciales educativas exigidas para una adecuada inserción en dicho mercado.

Los autores, sostienen, además, que la educación es un componente neurálgico del sistema de protección social, al ser una herramienta de integración social en tanto que los centros educativos, y los diversos instrumentos de política pública, pueden enfrentarse la configuración de los riesgos existentes en una sociedad en un momento histórico determinado.

Del total de los 13 entrevistados, todos finalizaron primaria. Sin embargo, al analizar la cantidad de los jóvenes que finalizaron ciclo básico, solamente tres de ellos lo lograron dos mujeres y un varón. Al verificar la cantidad de jóvenes que finaliza secundaria, solamente 1 lo logra.

### **Retomando las entrevistas:**

Respecto a los jóvenes que se encuentran vinculados con algún centro de estudios en el momento de la entrevista se contabilizan cuatro. Se les pregunta, por la cantidad de faltas, y horas dedicadas al estudio en el hogar, todos mencionan tener entre quince y veinte inasistencias, y un promedio de cuarenta minutos diarios de estudios en el hogar.

Respecto a los distintos trayectos educativos, es posible considerar **dos tipos de caminos** o rutas: por un lado, la de los jóvenes que integran el prototipo excluyente, como es el caso de Manuel E y María E, caracterizada mayormente por años de repetición escolar y desafiliación. Por otro lado, el camino o ruta de aquellos jóvenes que integran el prototipo incluyente, como es el caso de Ana I y Juan I caracterizados por mayores períodos de inserción educativa, obteniendo mejores resultados académicos, y luego, inserciones laborales más estables.

### **Manuel E.**

Manuel finaliza primaria con rezago educativo, y al siguiente año no tuvo vínculo con la educación formal. Este hecho pudo haber estado vinculado con la situación del evento crítico en su familia: el fallecimiento de su abuela, persona de referencia adulta para el adolescente. Sin embargo, durante este período el adolescente se vincula fuertemente con el Centro Juvenil, en donde se construye un “proyecto educativo” junto al adolescente, logrando que en el 2012 con 15 años ingrese al FPB<sup>5</sup> en Utu. Su inserción en ese espacio se caracterizó por tener muchas dificultades en alcanzar al nivel, lo que culmina en un proceso de deserción educativa. Al siguiente año, desde el Centro Juvenil, se le ofrece la posibilidad de vincularlo con Aulas Comunitarias, el adolescente accede y se lo matricula logrando esta vez, una buena adhesión al espacio, aprobando lo equivalente al primer año del ciclo básico. Sin embargo, ese mismo año, 2013, cuando el adolescente tenía 16 años, se puede identificar otro momento crítico en su curso de vida: un conflicto con la Ley, lo que le generó “medidas de libertad asistida”, generando un seguimiento de su situación

---

<sup>5</sup>Ver <http://observatorio.utu.edu.uy/portal/index.php/planes-y-programas/programas/programas-vigentes/educacion-media-basica/fpb>

por parte de un equipo específico, en donde se abordaban distintas temáticas vinculadas a su “proyecto de vida” y se le exigía que estuviera vinculado a algún centro de estudio formal, lo que de alguna manera también pudo haber contribuido a que lograra sostener el curso en Aulas Comunitarias.

Es importante destacar que durante su inserción educativa el adolescente además siguió trabajando como clasificador en Usina 5.

### **María E.**

La joven finaliza primaria a los 12 años, luego ingresa a primer año de liceo, logrando resultados de aprobación. Cuando cursa segundo año, no logra alcanzar el nivel, y presenta varias inasistencias, razón por la cual repite. Con 15 años en el año 2013, cursa por segunda vez segundo año de liceo, y logra aprobar, aunque debe rendir exámenes de algunas materias. Comienza a cursar 3<sup>er</sup> año de ciclo básico en Utu, en el año 2014, sin embargo, asiste únicamente durante el primer semestre, ya que se encontraba transitando su primer embarazo (transición). En marzo del 2016 retoma su inserción educativa, en FPB de Utu, pero abandona en la mitad del semestre, menciona que las razones tienen que ver con la falta de apoyo familiar, lo que la llevó a la acumulación de inasistencias, y bajo rendimiento. Cabe destacar que en el año 2016 la adolescente se encontraba asumiendo una nueva transición, como madre, que se suma a las nuevas tareas asumidas a la interna de su hogar, e insertarse en el sistema educativo formal cobra nuevos desafíos que, en muchas oportunidades, dichos centros de estudios no están preparados para asumir.

Con estos itinerarios prototípicos podemos percibir como el peso del origen familiar es difícil de saldar en algunas trayectorias educativas. Ambos jóvenes no logran generar un buen tránsito educativo, lo que repercutió directamente en otras áreas de sus vidas como la laboral y social.

En sintonía con la idea planteada por Cecchini y Martínez (2011) en materia de inclusión educativa Uruguay ha gestado un particular “mix”: por un lado, los programas han sido focalizados, se dirigen a una población acotada y el acceso a ellos está mediado por requisitos, los más frecuentes de los cuales son el bajo rendimiento académico y la vulnerabilidad social; por otro lado, estos programas han puesto un gran énfasis en la “navegabilidad” entre las distintas ofertas del sistema educativo y, en particular, entre ellos y el cuerpo principal de los niveles educativos (primaria, secundaria y educación

técnica). Lo que se puede identificar por los vínculos con Aulas Comunitarias, el FPB de UTU, y la participación misma en el Centro Juvenil.

### **Juan I.**

Al visualizar la trayectoria educativa del joven Juan I se puede percibir que finaliza primaria a los 12 años, luego ingresa al liceo, generando un buen tránsito educativo, finaliza el ciclo básico en el 2012 a los 15 años. Al año siguiente se encuentra cursando 4to año de liceo, y es el primer año que presenta dificultades en aprobar las materias, repitiendo el año. Se lo puede vincular con dos hechos: por un lado, con el momento crítico que atravesó su familia, mencionados anteriormente, pero también con las exigencias propias de este nivel, lo que implica un cambio con la modalidad de inserción que venía sosteniendo. Sin embargo, en el año 2014 retoma 4to año de liceo, accede a la beca “compromiso educativo” (que también pudo haber operado como motivación) aprobando ese y el siguiente año, finaliza secundaria en el año 2016. Luego, comienza la facultad de enfermería. Siendo éste el único joven entrevistado que logra finalizar secundaria.

### **Ana I.**

La joven finaliza primaria, e ingresa al liceo, generando un buen tránsito educativo, finalizando ciclo básico a los 16 años. Esta adolescente tuvo algunas dificultades al iniciar 4to año de liceo (al igual que Juan I) ya que en el momento en el que se le realiza la entrevista se encuentra cursando por tercera vez consecutiva dicho año liceal. Esto puede estar vinculado con algunas situaciones que se generaron a nivel personal, como por ejemplo el cambio de hogar, y la inserción laboral, sumadas a las exigencias propias del nivel, como lo mencionamos anteriormente. Se puede percibir una gran diferencia con las situaciones de Manuel E y María E, ya que ésta joven siempre estuvo matriculada en los centros de estudios, a pesar de no contar con la aprobación de las materias. En el momento de la entrevista, ella percibía la beca de “Ánima” por estar inserta en el sistema educativo, la contrapartida de esta beca es la aprobación de materias, pero para ello contaba con tutorías y acompañamiento por parte del programa.

La educación opera fuertemente en relación a la generación de oportunidades, Mancebo, Carneiro y Libozna (2014) sostienen que teóricamente un sistema educativo puede

asegurar igualdad de oportunidades para que todas las personas incorporen los conocimientos a los cuales recurrir para enfrentar situaciones de riesgo social. Sostienen que en un extremo *“un sistema educativo puede demostrar capacidad para evitar la llamada determinación social del rendimiento escolar, amortiguar el peso desfavorable de la herencia social y conseguir la igualdad de resultados educativos”* para los estudiantes de las distintas sectores sociales (lo que se puede verificar en los itinerarios prototípicos incluyentes) En el extremo opuesto *“un sistema educativo puede reproducir o incluso profundizar las desigualdades de origen con modalidades diversas de exclusión educativa”* (lo que se puede visualizar en los itinerarios prototípicos excluyentes) (Mancebo, Carneiro y Lizbona 2014: 300).

A continuación, se presenta un cuadro con el máximo nivel alcanzado por cada joven, hasta el momento de la entrevista.

Cuadro 5

Manuel E	María E	Juan I	Ana I
Primaria Completa	2do año ciclo básico	Secundaria completa	Ciclo básico completo

### **Dimensión Laboral:**

La inserción en el mercado de trabajo suele ser uno de los procesos más relevantes para la mayoría de los jóvenes, ya que implica el enfrentamiento a lógicas, códigos y normas propios de ese espacio social, que se diferencian a las conocidas durante la infancia y adolescencia en los ámbitos familiares y educativos. Dicha inserción no sólo influirá en el bienestar material, sino que también jugará un rol importante en las posibilidades de integración y participación en espacios colectivos. Por tanto, la forma en que los adolescentes configuran su entrada al mercado laboral influye tanto en su actualidad como en sus trayectorias futuras (INJU, 2013).

Dentro de los enfoques que vinculan la primera inserción laboral con las trayectorias futuras se pueden distinguir dos visiones. La primera de ellas sostiene que las dificultades iniciales se vuelven muy difíciles de superar en el futuro, planteando así una dependencia en la trayectoria futura de los empleos previos. De esta manera, los jóvenes que ingresaron al mercado laboral en malas condiciones, podrían quedar atrapados en una situación sub-óptima de empleo (Carrasco, 2012). La segunda, considera que, si existen dificultades iniciales, estas son parte del proceso y no tendrían por qué tener efectos negativos en el futuro. Según esta visión, los jóvenes se insertan al mundo laboral como puerta de entrada a empleos futuros y por lo tanto, no existiría dependencia del estado previo ya que el encontrarse en puestos de trabajos de mala calidad sería algo transitorio (ídem.).

El ingreso al mundo de trabajo por parte de los jóvenes muchas veces se presenta por períodos cortos con salidas y reingresos. Por lo tanto, generalmente se considera relevante preguntar por el primer trabajo mayor a tres meses de forma de tener información sobre las características de un primer empleo de cierta duración temporal.

### **Manuel E.**

De las situaciones seleccionadas podemos observar que el joven Manuel E a los 14 años tiene su primer vínculo laboral, siendo el mismo una inserción precarizada, ya que comienza a trabajar clasificando residuos. Se le pregunta cómo obtuvo ese trabajo y menciona: *“me salió así, un día salí por ahí cazando pájaros, y vi que había gente y fui”*. El joven se refiere que fue a la Usina 5 de reciclaje ubicada en el barrio, siendo éste un lugar reconocido por las tareas de clasificación de residuos que allí se realizan, dichas prácticas se vienen expandiendo por el barrio Flor de Maroñas. En el momento de la entrevista menciona que tuvo un conflicto con otras personas que también trabajan en el mismo lugar, y que por esa razón y por el aburrimiento generado después de cinco años en lo mismo, decidió que no volverá a trabajar clasificando. Es importante mencionar que el joven no realiza aportes, por lo tanto, se encuentra vinculado con el trabajo informal. Esta situación se vincula con la primera visión expuesta por Carrasco (2012), ya que el joven se quedó atrapado en esta situación sub-óptima de empleo.

Al observar el curso de vida del joven, se podrá vincular su primera inserción laboral a su situación familiar ya que cuando el adolescente comienza a realizar dichas tareas, su responsable era su hermana, apenas dos años mayor que él, por lo tanto los ingresos en el



hogar eran insuficientes para solventar los gastos. Dicha inserción significó una manera rápida para obtener ingresos, aunque los mismos no eran estables e implicaban un gran esfuerzo, sin embargo sumaban a la economía del hogar. El joven menciona que se dedica a buscar metal y cobre, y que debía seleccionarlo, quemarlo, y venderlo. Dice que a veces por una “cuestión de suerte”, le iba mejor que otras, por ejemplo “*un día hice como quince palos, agarré como 15kg de cobre*”, sin embargo este tipo de situación no se generaba con frecuencia.

A los 17 años el joven es derivado por el Equipo del Centro Juvenil al programa educativo laboral “Girasoles”<sup>6</sup>, generando una experiencia de tres meses de inserción en un programa protegido. Siendo ésta su única inserción laboral formal hasta el momento de la entrevista.

Sin embargo, esta inserción no generó cambios significativos en su trayectoria laboral ya que Manuel E. siguió vinculado con las tareas de clasificación de residuos, por varios años más, lo que se encuentra además estrechamente vinculado con la situación educativa, como ya lo mencionamos. Por otro lado, permite visualizar la poca incidencia de este programa de inserción laboral transitoria en las trayectorias de los adolescentes.

### **María E.**

La joven M2 tiene su primera inserción laboral a los 17 años, incorporándose a un equipo de trabajo zafra, en donde debía realizar tareas manuales (armado de bolsas de cartón), sus ingresos dependían de la cantidad de producto que pudiera confeccionar. Accede al trabajo mediante una vecina que se había vinculado con la tarea hacía más tiempo. Respecto a la cantidad de horas invertidas la joven menciona que fueron aproximadamente cinco horas diarias, que generalmente coincidían con el tiempo en que su hijo dormía, ya que las tareas se realizaban en su casa. Al preguntarle sobre dos tareas que debía realizar en ese trabajo la joven menciona, que una de ellas era armar las bolsas, y la otra era colocarles una cinta. Estuvo vinculada con esa tarea por aproximadamente tres meses, siendo una inserción informal sin firma de contrato, y sin la realización de los aportes correspondientes. Al finalizar la zafra, la joven se queda sin dicha inserción. Actualmente, no ha logrado reinsertarse laboralmente. Nuevamente en esta situación nos encontramos ante el primer enfoque mencionado por Carrasco (2012).

---

<sup>6</sup>(<http://www.montevideo.gub.uy/servicios-y-sociedad/jovenes/programa-girasoles>)

Se hacen énfasis en el trabajo doméstico y tareas de cuidado de miembros del hogar como parte de la transición a la adultez, en tanto modifican la condición de los individuos en el seno familiar, confiriéndoles nuevas responsabilidades (muchas veces vitales para el funcionamiento familiar) como es el caso de la joven. Según Morás (2011) en la esfera de los trabajos reproductivos (domésticos y de cuidado), es donde se manifiestan en forma más nítida las inequidades entre las mujeres y los hombres jóvenes, lo que es posible visualizar en esta situación, cuando menciona que actualmente dedica aproximadamente 5 horas por día a la realización de dichas tareas. Mientras que el joven Manuel E menciona que por día como máximo dedica una hora a la realización de las mismas tareas.

### **Juan I.**

El joven Juan I tiene como primera experiencia laboral una inserción en Loterías y Quinielas del Uruguay, a través de su ingreso por un convenio con INAU Laboral. Este programa brinda una beca de inserción laboral anual a jóvenes que estén estudiando, como contrapartida se les solicita que participen de algunas capacitaciones laborales específicas, y que sostengan su inserción educativa. Realiza un muy buen proceso, en ese espacio, y conoce a personas que le recomiendan algunas nuevas posibilidades de empleo. Se postula, y es seleccionado para trabajar en una empresa de construcción, como administrativo. En ese nuevo lugar, se inserta por el período de un año, siendo esta su primera inserción laboral formal. Actualmente se desarrolla realizando tareas como cadete administrativo durante la semana, y para complementar ingresos, los fines de semana realiza tareas como mozo, en eventos. La inserción como cadete administrativo la logra a partir del vínculo con la organización que gestiona el centro juvenil, desde donde se conoció su proceso, y se lo recomendó a otra empresa en donde le brindan esa posibilidad.

### **Ana I.**

La joven a los 17 años presenta como primera experiencia laboral, una inserción en un jardín de niños, a través de una beca laboral de INAU, en donde estuvo tres meses participando de la capacitación laboral que ofrece el programa. Luego estuvo por el período de un año trabajando en ese lugar, en donde desarrollaba distintas tareas, como el apoyo en la elaboración de los alimentos, y apoyo en tareas relacionadas al cuidado de los niños. Actualmente Ana I. menciona que se encuentra trabajando en una empresa de

comida rápida, desde hace más de cinco meses. Es una inserción laboral formal, por lo tanto accede a los derechos de seguridad social establecidos, logrando mantener su inserción educativa.

Respecto a las horas que destina a las tareas del hogar cotidianamente, menciona que generalmente no utiliza más de media hora por día, sin embargo, cuando tiene un día libre en el trabajo, le puede destinar más tiempo a dichas tareas. En la entrevista la joven menciona, además, al igual que Juan I. que tiene muy poco tiempo libre diariamente, ya que sale de estudiar e ingresa a trabajar, lo que le genera mucho cansancio. En el momento de la entrevista menciona que tiene algunos días libres por estudio, pero que generalmente: *“en un día común entro a las 8 de la mañana al liceo y salgo a las 16:30-17hs de la tarde, y a las 18hs entraba a trabajar, y salía a las 12hs de la noche. Llegaba me bañaba y dormía.”*

En todas las situaciones excepto en la de María E., es posible visualizar la compatibilización que hacen los jóvenes de la vida laboral con la vida educativa. A través de su inserción en el Centro Juvenil, todos los jóvenes tuvieron la oportunidad de ser derivados a otros programas con el objetivo de generar una primera experiencia laboral. La situación educativa de María E. se vio pausada por el nacimiento de su primer hijo, lo que según la joven la llevó a dedicarse a la maternidad, lo que también influye en que pueda retomar su inserción educativa, y en que busque una inserción laboral.

Rodríguez (2011) menciona respecto a las evaluaciones de este tipo de programas (INAU Laboral), que se demostró por un lado que en este marco se selecciona a los “mejores entre los excluidos”, mientras que los más afectados por la exclusión social siguen sin ser atendidos. Por otro lado, menciona la escasa sostenibilidad de estas experiencias. Lo que se puede visualizar en la vida de Manuel E. ya que su inserción en un programa educativo laboral no generó posibilidades de acceder a un mejor empleo; pero en las situaciones de Juan I. y Ana I., al ser una inserción de mayor tiempo (un año), y sumadas a otras características propias de los jóvenes, les generó mejores resultados, para sus futuras inserciones laborales.

Lo antedicho además es expresado por uno de ellos, en el momento de la entrevista, al consultarle sobre qué cosas le gustaría que se modificaran en el Centro Juvenil expresa:

*“y el tema de la inserción laboral, que se haga más hincapié en los organismos públicos y que no solamente entren aquellos que tienen estudios, porque hay gente que capaz no*

*tiene estudios, pero tiene muy buenos valores y los puede como plasmar en actitudes (...) que si pueda ser una beca pero que de la posibilidad de que se pueda renovar, no que solamente sea un tiempo y se terminó y chau... Cuando yo entré de niño cantor a trabajar, que fue un año nomás, se me cerró la puerta, porque fue un año y yo me parece que hice una muy buena labor en mi trabajo y todo y me sentía capacitado como para poder seguir y sin embargo chau se me terminó. Y es una pena porque vos estás re entusiasmado y todo y es una de las cosas que a los jóvenes nos re desmotivan porque si vos estas trabajando lo más bien y de un día para otro te cortan”*

Por otro lado, es pertinente mencionar a Castel (2014: 312) cuando plantea que “el trabajo es más que el trabajo, y el no trabajo es más que el desempleo, ya que el empleo establece un modo de organización social y un horizonte de ideales y de realización personal esencial en la constitución de la subjetividad”.

Es interesante visualizar como el trabajo, además, constituye un ámbito de integración social, en donde Juan I. logra crear redes que luego le facilitarán sus futuras inserciones laborales. Lo mismo sucede con Ana I., quien además logra vincularse con otros programas, a raíz de su inserción laboral. El desempleo, o sub empleo como en el caso de los jóvenes que integran el itinerario prototípico excluyente, genera más barreras para alcanzar dicha integración.

### **Salud:**

Respecto a la situación de salud de los jóvenes entrevistados es posible destacar que todos presentan situaciones muy similares, mencionan haber concurrido por lo menos una vez al médico durante los últimos tres meses. La gran mayoría, menciona que el motivo de la última consulta fue realizarse controles generales. Respecto a la pregunta de si concurrieron a la consulta solos o acompañados, la mayoría concurrió sin acompañantes. Otra de las preguntas realizadas refiere a la necesidad de consultar con algún médico especialista, en donde la mayoría de los jóvenes entrevistados mencionó no entender lo que se les estaba preguntando, cuando se les explica, la mayoría responde que no han necesitado un especialista. Las respuestas afirmativas en su mayoría fueron de mujeres que concurrieron a ginecología, y uno de los varones, quien menciona:

*“(fui a un) cardiólogo nomás por el tema del corazón que tenía un soplo y eso. Pero en realidad fue mínimo porque me había asustado un poco, pero en realidad no era nada, como no fumo ni tomo y hago deporte, dentro de todo...”*

Pensando el vínculo del Centro Juvenil con las instituciones de salud, consultamos si con el centro en alguna oportunidad concurren a realizar alguna visita a los centros de salud en el barrio. Pocos jóvenes recordaron episodios de este tipo, los mencionaban en el marco de las visitas realizadas por la “Campaña de Un trato por el buen trato” desarrollado por el centro juvenil, que en reiteradas oportunidades recorrían las instituciones barriales, promoviendo la Campaña.

### **Participación: centro y otros espacios**

Se perciben distintas modalidades de participación en el Centro Juvenil, en principio se pueden diferenciar aquellos jóvenes que participaron por más de tres años, y los que participaron menos de tres años. También, entre aquellos que han asistido a la propuesta con mucha frecuencia (de forma cotidiana), y los que lo hicieron con menor frecuencia (a talleres específicos). La mayor parte de los entrevistados mencionan haber generado un buen proceso por el centro juvenil, relatando situaciones y personas que recuerdan de su pasaje por el centro. No se perciben diferencias significativas entre aquellos que asistieron más tiempo y los que asistieron menos tiempo, sin embargo, lo más destacable es que los primeros, generan mejor vínculo con los adultos referentes. Estos adultos referentes del centro juvenil cumplen un rol fundamental en la trayectoria de vida de los adolescentes, ya que en reiteradas situaciones esta figura no existe en sus familias. Lo anterior se pudo visualizar en el discurso que presentan los jóvenes respecto a dichos adultos: *“ellos fueron parte de mi base y obviamente que siempre los recuerdo porque bueno, desde muy chico... yo tenía 11 años cuando empecé a ir al centro juvenil!”* Juan 1

*“(...) lo que me motivaron fue impresionante y después en alguna duda que yo tenía (...) y bueno los coordinadores y educadores súper bien, me dieron un apoyo...sobre todo en el motivarte en decirte “bien, vos puedes, dale, métele” y bueno así fue que estuve un año, dos años, tres y ahora estoy casi terminando sexto, eso como que todavía no lo creo”*

*“Me preguntan si estoy bien, si me pasa algo, yo puedo contar con ellos para decirles las cosas. Para mí, son más importante que no sé...”* Juan 1

Creemos importante destacar, además, que el Centro Juvenil Flor de Maroñas, existe a más de veinte años en la zona, por lo tanto, se ha constituido en un espacio de referencia barrial. El proyecto comenzó como apoyo a la inserción laboral de jóvenes, luego se fueron ampliando los perfiles de atención. Se destaca que muchos de los padres y madres de los adolescentes participantes en la actualidad, también estuvieron vinculados con los

proyectos educativos laborales de la organización, lo que contribuye a conformar la identidad del lugar. Se destaca además que muchos de los fundadores de la organización, aún siguen vinculados con las propuestas, por lo tanto, siguen siendo de referencia para muchas de las familias.

De las situaciones seleccionadas para el análisis, los cuatro jóvenes presentaron buena adhesión a las propuestas del Centro Juvenil, sin embargo, tres de ellos siguen vinculados al proyecto, razón por la cual, consideramos importante pensar sobre el proceso de egreso de los adolescentes. Actualmente, aquellos que egresan por cumplir dieciocho años (egreso por edad), ya no pueden seguir formalmente en la propuesta, sin embargo, en reiteradas oportunidades recurren al Centro. Las causas principales se vinculan con la búsqueda de apoyos específicos: apoyo en inserción laboral, armado de curriculum, apoyo en alimentación, trámites, y otros. Nos cuestionamos acerca de los motivos de la no ruptura de este vínculo, y una de las respuestas más importantes tiene que ver con la falta de propuestas existentes en la zona, para la población juvenil que egresa de este tipo de propuestas. Por lo tanto, ¿cómo se responden a las necesidades propias de estas juventudes que quedan por fuera de la atención de estos centros?

Respecto a la participación en otros espacios, se les consulta si actualmente participan de alguna propuesta en alguna organización, institución, grupo o similar. Las respuestas tienden a ser negativas, sin embargo, los jóvenes que responden afirmativamente participan de grupos religiosos, siendo estos una minoría de los entrevistados:

*“O sea, en realidad yo, mi familia es toda, menos mi madre, es toda de religión (afroumbandista). Pero tá, yo hace dos meses más o menos.”* María E.

*“No, iba a la iglesia antes. La última vez que fui fue como hace dos meses atrás (...). La iglesia como iglesia no me gustaba. Me gustaba como me sentía cuando me iba, me sentía feliz, me sentía bien. Me sentía tranquila y nada, fui acompañarlos ahí (a dos amigos) y me gustó.”* Ana I

#### 4. Conclusiones:

Retomando el objetivo general de la presente tesis, es posible señalar que las dinámicas de exclusión que operaron en los cursos de vida de los jóvenes que participaron en la propuesta del centro juvenil fueron similares en la totalidad de las situaciones seleccionadas. Todos se encuentran en situación de vulnerabilidad social, siendo este uno de los requisitos para ingresar al centro juvenil.

Observamos que aquellos jóvenes que logran sostener su inserción educativa, a su vez presentan mejores inserciones laborales formales, y por ende mejores niveles de integración social. Estos jóvenes presentaron mejores condiciones de vivienda, lo que se puede vincular, por un lado, con los ingresos percibidos por el vínculo al mercado laboral, y por otro, con el acceso a políticas focalizadas de vivienda (Plan Juntos).

Por otra parte, la conformación familiar y la edad del primer hijo, se vinculan directamente con la posibilidad de sostener la inserción en la educación formal. En el caso de los jóvenes del “itinerario prototípico excluyente”, ambos fueron padres alrededor de los 18 años y conviven con su pareja actualmente, por lo tanto, presentaron transiciones tempranas en sus trayectorias. Esto implicó que en el caso de la mujer se desvinculara del sistema educativo formal, sin lograr una nueva inserción. Y en el caso del varón, a que se insertara en el mercado laboral de manera precaria.

Los jóvenes que componen el “itinerario prototípico incluyente” no viven en pareja, ni tienen hijos. El varón vive con sus padres, y la mujer comparte apartamento con otras jóvenes, a través de una beca, de un programa vivienda. Con lo cual, sus trayectorias permiten visualizar que atrasar algunas transiciones, permiten permanecer en el sistema educativo por más tiempo y tener mejores oportunidades futuras de inserción laboral.

Respecto a la influencia de la familia de origen en la continuidad educativa, no fue posible identificar una tendencia, ya que, ante familias de orígenes similares, los jóvenes presentaron dos tipos de trayectorias: con mayores y menores niveles de éxito. En este aspecto, nos preguntamos si el Centro Juvenil puede ser identificado como un agente que contribuye para la continuidad educativa de aquellos adolescentes que se encuentran vinculados con la propuesta.

De las entrevistas se desprende, además, la falta de una referencia familiar adulta en varias de las situaciones, sin embargo, algunos de los jóvenes encontraron dicha referencia en los adultos del centro juvenil.

En las entrevistas se mencionan por lo menos tres formas distintas en la que el equipo del Centro Juvenil influyó en la dimensión educativa: en primer lugar, el apoyo de tipo más emocional: *“me decían vos podés, no dejes ahora” “siempre me apoyaron y me motivaron para que siguiera estudiando”*. En segundo lugar, los espacios de apoyo pedagógico implementados dentro del centro, en donde uno de los educadores realizaba el seguimiento educativo, apoyaba en la elaboración de las tareas, y en la preparación de exámenes: *“cuando necesito imprimir algo para leer, que nos mandan de tareas, voy por el centro y siempre me ayudan”*. Por último, el Centro Juvenil aportó en la promoción de espacios para futuras inserciones educativas: *“del centro me recomendaron el programa ANIMA y la beca” “me anotaron en electricidad en la Utu que era lo que yo quería”*.

Dentro del total de entrevistados, todos finalizaron primaria; tres de ellos finalizaron el ciclo básico, y de éstos uno logra finalizar secundaria. Muchos presentaron una desvinculación educativa temprana. Es posible visualizar que el sistema educativo formal, sigue sin lograr captar a un gran porcentaje de jóvenes. Una de las principales consecuencias directas tiene que ver con sus futuras inserciones laborales, pero también con los ámbitos de integración social. En la actualidad tenemos un mercado laboral que excluye a los jóvenes que ingresan con malas condiciones, quedando la mayor parte de los entrevistados atrapados en una situación sub-óptima de empleo (Carrasco, 2012).

Las situaciones analizadas dan cuenta de la acumulación de desventajas diacrónicas, que en varias de las situaciones se vienen arrastrando por generaciones, como vivienda, y nivel educativo, así como desventajas sincrónicas, que fueron generando efectos acumulativos en sus trayectorias de vida. Sin embargo, creemos pertinente retomar la advertencia de Di Martino y Vecinday (2011), respecto a evitar la individualización, no reduciendo las problemáticas sociales a problemáticas individuales, fenómeno que muchas veces se tiende a generar desde la misma implementación de la política. Por otro lado, también Rodríguez (2011) menciona que muchas veces se seleccionan a los “mejores entre los excluidos”, mientras los que se encuentran más afectados por la



exclusión social, siguen sin propuestas. Este fenómeno de selección, se pudo observar a lo largo de las entrevistas y se plasmó en la generación de los itinerarios prototípicos. Entendemos importante visualizar a los jóvenes en la fase del curso de vida bajo estudio, considerándola como resultado de decisiones y elecciones individuales, pero que son socialmente orientadas en el marco de estructuras de exclusión, que tienen lugar en contextos específicos, siendo éste además uno de nuestros objetivos específicos.

Se destaca el rol que cumple el acceso a la vivienda digna, en la composición del bienestar. Una de las preguntas que se les realizó a los entrevistados refería al tiempo destinado a estudios en el hogar. Aquellos que invirtieron más horas de estudios, coincidentemente presentaron las mejores condiciones de vivienda. Una de las situaciones relevadas, destacaba lo importante que había sido para su familia que fueran seleccionados como beneficiarios del Plan Juntos.

Uno de objetivos específicos refería a visualizar cómo el género influye en la toma de decisiones en las distintas dimensiones mencionadas. Lo que se desprende a través del análisis, es que en aquellas situaciones de los itinerarios prototípicos excluyentes las mujeres le dedican más horas al cuidado de los hijos y a la realización de tareas domésticas, respecto a los varones. Sin embargo, éstos presentan más horas dedicadas a dichas tareas que los jóvenes pertenecientes al itinerario prototípico incluyente.

El análisis nos permitió identificar al Centro Juvenil como un agente que genera efectos positivos, aunque moderados en los cursos de vida de los adolescentes, en varias de las dimensiones planteadas, configurándose como un espacio de socialización y acompañamiento de sus trayectorias. Sin embargo, entendemos que, para aspirar a generar mejoras más sostenibles y significativas en la vida de la población beneficiaria, es necesario preguntarse ¿cuáles serían los mecanismos a implementar necesarios? incrementar recursos, ampliar el perfil de atención, o quizá mejorar la sinergia con otras instituciones que trabajen con las juventudes pueden ser algunas de las opciones.

El centro juvenil presenta limitaciones de cobertura, ¿qué pasa con aquellos adolescentes que quedan por fuera del centro juvenil? ¿además de Jóvenes en Red (programa focalizado) cuáles son los otros programas existentes que trabajen con la población juvenil egresada de centros juveniles?

Éstas preguntas, permiten visualizar algunas de las tensiones existentes en las políticas para esta población. La existencia de intervenciones focalizadas, pero que no prevén mecanismos de seguimiento cuando se finalicen devienen en una población desprotegida.

Como interrogantes emergentes del trabajo, entendemos que sería interesante haber consultado acerca del nivel educativo alcanzado por la madre de los y las jóvenes entrevistados, ya que se sabe que esta información permite entender algunos aspectos de la trayectoria educativa.

Por otro lado, como venimos mencionando es necesario saber qué pasa con los adolescentes que quedan por fuera de la educación formal, y de la educación no formal. Al finalizar el trabajo de campo, percibimos que la investigación se puede enriquecer si se incorpora la variable étnico-racial, ya que la misma podrá brindar información específica de aquellas comunidades minoritarias, y puede ser muy interesante observar si las variables se comportan de la misma manera. De este modo también permitirá pensar las interseccionalidades en las trayectorias de vida. Por lo tanto, seguir pensando en las posibilidades de la Educación no formal, en clave de género y étnico racial sigue siendo un campo fértil a seguir explorando académicamente.

## Bibliografía:

- ANEP-DIEE (2005). Panorama de la Educación en el Uruguay. Una década de transformaciones (1992-2004).Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- Baraibar, X. (2000) Algunos aportes para la discusión sobre la exclusión social. Instituto Nacional del Menor- División Social- Montevideo.
- Bertaux,DI(1980). L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. Cahiers internationaux de sociologie, n. 69, p. 197-225, 1980 disponible en [http://conacin.upeu.edu.pe/wp-content/uploads/2014/10/CSa\\_3509.pdf](http://conacin.upeu.edu.pe/wp-content/uploads/2014/10/CSa_3509.pdf)
- Betossini, A. (2010). Construir bienestar entre muchos. Actores en Aulas Comunitarias y Centros Juveniles. FCS-Inju, Montevideo.
- Blanco, M (2011). El enfoque de cursos de vida: orígenes y desarrollo. CIES. Buenos Aires
- Boado, M, & Fernández, T. (2008). Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. Primeros resultados. Montevideo: UDELAR-FCS-DS.
- Calvo,J (coord..) (2014): Atlas Sociodemográfico y de la Desigualdad del Uruguay. Jóvenes en Uruguay: demografía, educación, mercado laboral y emancipación. Editorial Trilce, Uruguay.
- Cardozo, S (2009). Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay (1990-2008). Montevideo: Presidencia de la República / Cuadernos de la ENIA. Comité de Coordinación Estratégica De Infancia y Adolescencia.
- Cardozo, S. y Iervolino, A. (2009) Adiós Juventud: tendencias en las transiciones a la vida adulta en Uruguay. Revista de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología. Año XXII, No 25, Julio 2009.
- Castel, R. (2014) La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado. Ed. Paidós, Argentina.
- Cecchini, S. y Martínez, R. (2011): Protección social inclusiva en América Latina: una mirada integral, un enfoque de derechos. Cepal.
- Dewilde, C (2003) A life-course perspective on social exclusion and poverty en *British Journal of Sociology*, 54(1), pp. 109-128.

- Di Martino, M. y Vecinday, L. (2011) Notas sobre nuevas formas de gestión de la pobreza: individualización y responsabilidad familiar de los posibles sociales. Disponible en: [file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-NotasSobreNuevasFormasDeGestionDeLaPobreza-4929359%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-NotasSobreNuevasFormasDeGestionDeLaPobreza-4929359%20(1).pdf)
- Elder, Glen (1985), “Perspectives on the life course”, en Glen Elder (ed.), *Life Course Dynamics Trajectories and Transitions, 1968-1980*, Ithaca (Nueva York): Cornell University Press.
- Esping Andersen, G (2000) El Estado de Bienestar en el siglo XXI. En [http://uom.uib.cat/digitalAssets/311/311236\\_ballester\\_lectura1.pdf](http://uom.uib.cat/digitalAssets/311/311236_ballester_lectura1.pdf)
- Esping Andersen, G. (2001) Fundamentos sociales de las economías postindustriales, Editorial Ariel, Barcelona
- Fernández, T, Cardozo, S y Pereda, C (2010) “Desafiliación educativa y desprotección social” en Fernández, Tabaré, La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas. Montevideo: Universidad de la República – CSIC.
- Fernández, T.(2010 e). El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la Educación Media de Uruguay (2005-2009). Revista Uruguaya de Ciencia Política, 19.
- Fernández, T. (2010) La deserción en la Educación Media y Superior del Uruguay. Montevideo. Universidad de la República.
- Fernández, T, Ríos, Á. (editores) (2014). Tres programas de tránsito entre ciclos. En T. Fernández, & A. Ríos, Tránsito entre ciclos en la Educación Media y Superior de Uruguay. Montevideo: CSIC, Colección Art. 2, Universidad de la República.
- Filardo, V. (Coord.) (2010) Jóvenes y Políticas Sociales en Foco. Montevideo. Facultad de Ciencias Sociales-INJU.
- Filgueira, F. (1991) “Un Estado social centenario. El crecimiento hasta el límite del estado social batllista”, en Filgueira, C. H. Filgueira, FF. (orgs.) *El largo adiós al país Modelo. Políticas sociales y pobreza en el Uruguay* (Montevideo: Ed. Arca)
- Giorgi, V, Kaplún, G. y Morás, L (2012) La violencia está en los otros: la palabra de los actores educativos. Montevideo: Trilce
- Hernández, A, Campos, A. (coord) (2015) Actores Redes y Desafíos . Juventudes e infancia en América Latina- Clacso , Buenos Aires.
- Herrera, M y Castón, P. (2003) Las políticas sociales en las sociedades complejas, Editorial Ariel, Barcelona

- Hopenhayn, M (2015) “La juventud latinaoamericana. Recuento de daños, logros y esperanzas” Ed. Clacso, México
- INE (2012), Resultados del Censo de Población 2011: Población, crecimiento y estructura por sexo y edad Disponible en <http://www.ine.gub.uy/>.
- INJU (2013) ENAJ- Informe Tercera Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud. Mides- Uruguay
- Kaztman, R y Filgueira, F. ( 2001) Panorama de la infancia y la familia en Uruguay. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- Mancebo, Ma. Carneiro, F. Lizbona, A. (2014). "La educación: ¿un “outsider” de la protección social?: un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2013)". En *Psicología conocimiento y sociedad*, vol. 4 nro. 2. Montevideo. ISSN 1688-7026 (en prensa).
- Martínez, J. ( 2011) Regímenes de bienestar en América Latina: ¿Cuáles y cómo son?, Universidad de Costa Rica con el apoyo de Fundación Carolina (CEALCI)
- Midaglia, C. (2000) Alternativas de protección a la infancia carenciada: la peculiar convivencia de lo público y privado en el Uruguay. Buenos Aires: CLACSO.
- Midaglia, C. (2001) Los dilemas de la colaboración público-privada en la provisión de servicios sociales, en *Con el Estado en Corazón* .Ed. Trilce, Montevideo
- Midaglia, C. y Antía, F. (2007) La izquierda en el gobierno: ¿cambio o continuidad en las políticas de bienestar social? *Revista Uruguaya Ciencias Polít.* vol.16 no.1 Montevideo
- Mora, M, De Olivera, O.(2013) Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales Nueva Época*, Año LIX, núm. 220, México
- Morás, L. (2011) Estudio de trayectorias de vida de adolescentes en conflicto con la ley con particular énfasis en la relación delito-trabajo. Informe Final. Programa Justicia e Inclusión.
- Moriana Mateo, G (2015) Historias de vida de los menores entre la exclusión social y las violencias. Ed. Asparicia. Universidad de Valencia
- Novaes, R. (2009): Notas sobre a invencao social de um singular sujeito de direitos. Juventude, juventudes. En *Revista de Ciencias Sociales*. Departamento de Sociología No 25

- Pierson, C. (1991) *Beyond the welfare state? The New Political Economy of Welfare* (Cambridge: Ed. Polity Press).
- Rodríguez, A (2013). *¿Qué sentido tiene ir al Centro Juvenil?: representaciones juveniles sobre una política pública que propone la participación en un nuevo espacio de socialización*. Tesis de grado, UdelaR. FCS,
- Rodríguez, M (2005) *Análisis comparado de políticas de juventud, centros juveniles-red de casas jóvenes*. Tesis de grado, Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social,
- Saraví, G (ed.) (2006) *De la pobreza a la exclusión: rupturas y continuidades de la cuestión social en América Latina*. Ed. Prometeo, Buenos Aires
- Unicef (2005): *Estado Mundial de la Infancia. Excluidos e invisibles*. © Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Nueva York
- Uruguay Poder Legislativo (2008). Ley N° 18437. Ley General de Educación. Publicada D.O. 16 ene/09 - N° 27654 Recuperado de [www.parlamento.gub.uy/leyes/ley18437.htm](http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ley18437.htm)
- Viñar, M. (2009) *Mundos Adolescentes y vértigo civilizatorio*. ED. Trilce, Buenos Aires.