

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

Exclusión social de la infancia en Montevideo:
una mirada intergeneracional de las representaciones sociales
de los sectores respecto a los niños en situación de calle

María Eugenia Ryan
Tutora: Geyser Margel

2009

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	3
I- MARCO TEÓRICO	6
1. Antecedentes generales y específicos	6
2. Definiendo la problemática	7
3. La /s teoría/s de las representaciones sociales	9
3.1 ¿Qué son las representaciones sociales? Aproximaciones al debate	9
3.2 El enfoque clásico	12
3.3 La pertenencia familiar y social	15
4. Las representaciones sociales y las teorías de las identidades	17
II- OBJETIVOS E HIPÓTESIS	19
III- ESTRATEGIA METODOLÓGICA	20
IV- EL ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES	23
1. La información ¿Qué es lo que ellos saben? ¿Cómo se aproximan al objeto?	24
1.1 ¿Qué saben los adultos? Niños de la calle como “nuevo problema social”	24
1.2 ¿Qué saben los jóvenes? El conocimiento desde la experiencia	27
1.3 Aproximaciones diferenciales	29
2. El campo de la representación Construyendo al objeto	31
2.1 Las contradicciones adultas “El niño” objeto de piedad / “El niño” objeto de peligro	31
2.2 Las contradicciones de los jóvenes Sujetos molestos, violentos, peligrosos/ “objeto de piedad”	33
2.3 Objeto- sujeto Construcciones negadoras de identidad	37
3. La Actitud ¿Qué es lo que hacen? La orientación de las conductas	40
3.1 El comportamiento como reacción. “Niño como objeto /sujeto peligroso”	40
3.2 La acción como norma “La responsabilidad de tener que hacer lo mejor por su bienestar”	42
3.3 El contexto de producción ¿Una manera funcional de incorporar la innovación?	45
V- CONCLUSIONES	47
VI- BIBLIOGRAFÍA	51
VII- ANEXOS	54

INTRODUCCIÓN

1. Presentación

El presente trabajo, tiene como propósito indagar acerca de las construcciones intersubjetivas que realizan padres e hijos pertenecientes a sectores medios respecto a la población infantil en situación de calle, en la ciudad de Montevideo. El postulado del cual se parte implica considerar a los procesos de exclusión social como complejo relacional, hecho que nos induce a adoptar una visión construccionista del fenómeno. Para ello nos proponemos un abordaje desde las representaciones sociales.

Estudiar las representaciones sociales nos introduce en el debate actual de estas teorías, en este marco nos adherimos a los lineamientos sugeridos desde el enfoque clásico de las representaciones. Esto supone considerarlas como pensamiento de sentido común que, estando socialmente contextualizadas e internamente estructuradas, sirven como marcos de percepción y de interpretación de la realidad a la vez que funcionan como guías de los comportamientos y prácticas de los agentes sociales. De este modo, las representaciones sociales deben ser entendidas tanto por su *contenido* como por su *estructuración*: a nivel de su contenido estas refieren fundamentalmente a lo simbólico y remiten en este punto a la construcción intersubjetiva de significados. A nivel de su estructuración, refieren por una parte al contexto de producción de estas representaciones, con lo que se alude al lugar específico que ocupan los agentes en la estructura social. Por otra parte incluye un elemento relacional que nos remite a la idea de que las representaciones sociales son de un sujeto social en relación a otro, componente que nos enmarca en la construcción del propio objeto de representación.

Estos lineamientos nos ubican, mediante los procesos de *objetivación* y *anclaje*, (dinámica de las representaciones) en el proceso de *construcción social de la realidad* ya que estos pensamientos intervienen en la realidad como estructuras preformadas que permiten la interpretación a la vez que también la constituyen.

La perspectiva a la que nos ceñimos, menciona que conocer una representación social implica determinar qué se sabe, qué se cree, cómo se interpreta y qué se hace o cómo se actúa. Esto nos remite a adoptar las tres dimensiones que las constituyen: *la información*, *el campo de la representación* y *la actitud*.

En este sentido aproximarnos a conocer cuáles son las formas en que hijos y padres de los sectores medios se representan al niño¹ en situación de calle, nos remite a indagar acerca de cómo estos sujetos “piensan” y orientan sus conductas, a la vez que permite entrever el proceso de transmisión de estos esquemas de pensamiento e interpretación de la realidad; lo que redundará a su vez en la construcción de un objeto de representación, es decir una “forma específica” de entender al niño en situación de calle.

El abordaje del que se partió fue de carácter cualitativo y la técnica priorizada fueron los grupos de discusión, uno conformado por padres/madres, otro por sus respectivos hijos/hijas. Esta técnica fue complementada por la realización de entrevistas en profundidad de carácter semiestructurado. La elección de estos instrumentos se debió a que entendimos fueron los más apropiados para captar los discursos, pues indagar acerca de las representaciones sociales implica sumergirse en el conocimiento de sentido común que los individuos despliegan en el marco de su cotidianeidad.

¹ A lo largo de este trabajo se utilizará el masculino genérico universal niño/s en situación de calle con la finalidad de simplificar, pero también se alude a niña/s.

Los insumos de este trabajo se recogen en el desarrollo de otra investigación llevada a cabo en el año 2005². Importante es puntualizar en este aspecto considerando que la problemática de los niños en situación de calle ha tomado otra relevancia en nuestros días. Si bien un estudio de dimensionamiento de esta población realizado en el año 2007³ menciona que la cantidad de niños/niñas y adolescentes se redujo en un 40% respecto al año 2003, parece haberse producido, una serie de cambios cualitativos referidos a la “profundización” de la situación de calle.

Sin desconocer este hecho, es importante dejar planteada precisamente la validez de nuestra información, por cuanto es una fotografía tomada en el momento previo a la fuerte mediatización de los discursos asociados a la inseguridad, la delincuencia y el consumo de sustancias psicoactivas. En este sentido nuestra investigación permite fijar un punto de partida para futuras investigaciones, favoreciendo así la captación de las posibles variaciones que pueden haberse presentado en las formas de representar a lo largo de este período.

El trabajo se estructura en cinco apartados. En el primero definiremos las herramientas conceptuales con las que nos proponemos trabajar, tratamos los distintos enfoques que hacen al debate de las representaciones sociales en la actualidad y puntualizamos los lineamientos del enfoque clásico definiendo las dimensiones que orientarán nuestros objetivos. En un segundo momento daremos cuenta de los principales objetivos e hipótesis que orientan el trabajo. En tercer lugar se menciona la estrategia metodológica que utilizamos mientras que en el cuarto apartado daremos cuenta de los principales hallazgos encontrados. Por último nos proponemos cerrar el trabajo proponiendo una discusión con las hipótesis que orientaron el mismo

2. Fundamentación

Entender las representaciones sociales como proceso construccionista que interviene en la formación de la realidad social, implica comprender que también contribuyen a formar el objeto del cual son una representación, pues los discursos y las prácticas producen realidad y subjetividad.

Las formas en que se definen los procesos de exclusión son múltiples y variadas. En esta investigación siguiendo los trabajos de varios autores (Aquín: 2001, Tevella et al: 2007) entendemos que hablar de exclusión social nos sitúa en un complejo relacional, en una forma específica de relaciones sociales; en este sentido no cabe apelar a un substrato estructural sino más bien a su carácter transitorio y procesual. En esta línea ha de entenderse que las fronteras que demarcan quién es denominado como excluido no son fijas sino variables y que esta situación (no hablaremos de condición) depende principalmente de dos cuestiones. Por una parte, de la definición de los ámbitos de los que las personas no se ven habilitados de participar (respecto a qué cosas materiales y ámbitos un individuo se considera excluido), por otra parte, de las definiciones que el resto de los sujetos sociales “incluidos” en esta dimensión específica (pues podrían serlo en relación a otro ámbito) hacen de estas personas.

De esta forma los mecanismos simbólicos inciden sobre el complejo de relaciones que determinan quién se sitúa “por fuera o por dentro”, pudiendo mostrarse más o menos flexibles en la fijación de dichas fronteras. Es posible que en aquellos casos, donde los sujetos hayan sorteado los requerimientos de urdimbre institucional que se espera posean, continúen siendo situados “por fuera” en la convivencia social.

El argumento más importante en esta dirección, consiste en considerar que la identidad social y personal de estos niños es producto de sus prácticas pero también del conjunto de las representaciones que otros actores realizan sobre ellos. Si bien no es objetivo directo de esta

² “Clase media y niños en situación de calle, una mirada intergeneracional” llevada a cabo en el marco del Taller de Sociología Urbana y Regional. FCS, Udelar, Uruguay.

³ Estudio realizado por Infamilla-MIDES en el año 2007 que se propuso dimensionar la situación de calle de niñas/niños y adolescentes.

investigación observar la incidencia de las representaciones que realizan los padres e hijos sobre la construcción de las identidades de los niños en situación de calle (por cuanto no accedemos a estas construcciones) observar cómo interpretan y orientan sus conductas nos permitirá evidenciar si redundan de manera favorable o desfavorable. Es decir, evidenciar si estos mecanismos simbólicos construyen o no prácticas negadoras de identidad que en tal caso redundarían en la discriminación social y reforzarían la situación de exclusión.

Por otra parte, el interés de fijar la mirada acerca de las representaciones sociales que elaboran los sujetos pertenecientes a sectores medios, se funda en el lugar que históricamente han ocupado estos sectores en nuestro país. Nos referimos al protagonismo en la construcción de nuestra sociedad caracterizada más por las proximidades que por las distancias sociales, “sociedad amortiguadora” “sociedad de cercanías” términos que remiten siempre a su función de “colchón” social. Si bien debe reconocerse que en la actualidad los procesos de fragmentación social signados por el aumento de la polarización de las clases sociales y el aumento de las desigualdades nos inducen a despojarnos o al menos cuestionar esta noción de integración social; consideramos que las formas en que estos sectores “piensan” la realidad continúan teniendo gran influencia aunque solo sea en el imaginario colectivo. Debe agregarse, que uno de los criterios de selección se basó en el nivel educativo, los padres e hijos debieron ser profesionales y universitarios respectivamente, por tanto no sería errado argumentar que ocupan posiciones importantes en la mediatización de la comunicación social, lugar donde se crean y recrean las representaciones sociales.

En otro sentido, esta investigación adquiere importancia en relación a las acciones que puedan emprenderse desde la órbita estatal o desde la sociedad civil. Parecería interesante considerar que cualquier acción o política que se dirija a esta población deberá ser consciente de las elaboraciones que el resto de la sociedad construye respecto a estos niños, pues la eficacia de las intervenciones dependerá en parte de si es capaz de abarcar las configuraciones que se construyen en la convivencia social. De hecho es posible encontrar algunos estudios que explicitan esta preocupación planteando la necesidad de investigar acerca de las representaciones sociales que construyen los propios profesionales u operadores sociales que trabajan con esta población, en aras de desarrollar una intervención efectiva.

Atendiendo al desarrollo de estas teorías dentro del campo de la investigación social desea mencionarse que embarcarse en una investigación que plantea un abordaje desde las representaciones sociales, viene a sumar reflexión acerca de una línea de investigación que si bien ha venido ganando terreno en las ciencias sociales parece presentarse como una “zona gris”, por cuanto se conjugan distintas disciplinas, enfoques, escuelas, así como se designan una multiplicidad de fenómenos.

I- MARCO TEÓRICO

1. Antecedentes generales y específicos

Algunos estudios nacionales han investigado en profundidad la problemática de la situación de calle Chouhy (2006), Ciapessoni (2006), no obstante, se centran fundamentalmente en los adultos homeless, fenómeno cuyas características lo diferencian significativamente del problema de los niños en situación de calle. Chouhy busca elaborar un enfoque dinámico que analice el fenómeno como el resultado de largas trayectorias de empobrecimiento en las cuales operan dialécticamente tanto factores estructurales como individuales. Por otro lado, Ciapessoni desarrolla un interesante estudio de neto corte fenomenológico, intentando comprender desde la significación de los propios involucrados el proceso de transformación de la identidad de las personas homeless, y el camino que lleva al auto-reconocimiento de ellos mismos en tanto homeless. Ambos estudios constituyen un antecedente relevante, no obstante presentan dos importantes diferencias respecto a la presente investigación, primero porque se separan de la población infantil en situación de calle, segundo, porque no se proponen una mirada que se focalice en la construcción social del fenómeno.

Más próximos a nuestro trabajo, es posible encontrar una serie de estudios destinados a investigar problemáticas sociales como la pobreza, la exclusión social y la situación de calle que se proponen reivindicar el carácter construccionista. Los tres trabajos que mencionaremos a continuación, proponen un bordaje en el que se articulan las representaciones sociales y las teorías de las identidades, argumentando la importancia de conocer la distancia existente entre las formas en que conocemos estas situaciones y la significación que tienen para los propios individuos.

En este sentido, se desea mencionar el trabajo realizado por Irene Vasilachis de Gialdino (2003) *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. La autora mediante una propuesta epistemológica innovadora, la Epistemología del sujeto Conocido, se propone ver las influencias reciprocas entre las representaciones sociales elaboradas por la prensa escrita, acerca de las personas en situación de calle y las formas en que estas personas construyen su identidad. De este modo dando cuenta de la distancia existente entre la construcción de ambos discursos se cuestionan las formas en que se conocen y definen estas situaciones, reivindicando la identidad no solo como concepto relevante para comprender estos sucesos sino como derecho que tiene todo sujeto a constituirse en su singularidad.

Los otros dos estudios parten de reflexiones acerca de la práctica concreta de trabajo con población infantil en situación de calle. Tanto el trabajo realizado por Tevella; Urcola; Daros (2007) *Identidad y Población infantil en Situación de calle* como el de Álvarez de Heiter (2001) *Exclusión Social y Representaciones Sociales: El Caso de los Niños de la calle*, se proponen indagar acerca de las representaciones que los propios operadores sociales construyen acerca de estos niños. Sus investigaciones parecen estar signadas por la preocupación de realizar prácticas interventivas efectivas, lo que supone despojarse de las construcciones discursivas que al igual que en el caso anterior tienden a negar la valoración que hacen de los sujetos de su propia situación.

2. Definiendo la problemática

2.1 Exclusión social y niños en situación de calle.

Es a partir de la década de los ochenta cuando al interior de las sociedades latinoamericanas comienza a visualizarse una nueva problemática en la infancia de los grandes centros urbanos: la situación de calle, que con el transcurso de los últimos años se ha transformado en uno de los indicadores de mayor exclusión social de la infancia.

En este sentido, de acuerdo con Castel (1997) los procesos de exclusión social no implican la ausencia de relaciones sociales sino un conjunto de relaciones sociales particulares, un conjunto de posiciones cuyas relaciones son en su centro más o menos laxas. Por lo tanto, la exclusión no puede autodefinirse, si la inclusión se define como la posibilidad de participación en el sistema de instituciones sociales, por su parte la exclusión está designando al conjunto de condiciones que favorecen que ciertos miembros de la sociedad sean apartados, rechazados o simplemente negados en su posibilidad de acceso. Manuel Castells (1998) define la exclusión social como un proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado.

El concepto niños de la calle fue internacionalizado por UNICEF en la década del 80, con el mayor propósito de diferenciarlo con aquellos niños que se encuentran en la calle, quienes solo utilizan este medio para trabajar. Por el contrario los niños de la calle han sufrido un mayor deterioro de las redes sociales y su vínculo con el núcleo familiar en muchos casos es prácticamente inexistente.

En nuestro país el término que se ha adoptado, para designar a dicha población corresponde a “niños en situación de calle”. De acuerdo a la definición elaborada por Gurises Unidos (2005)⁴, se entiende por niños/as y adolescentes en situación de calle la población de 0 a 17 años inclusive que dedica gran parte de su tiempo a la realización de distintas estrategias de supervivencia en la vía pública (venta de diferentes artículos, mendicidad, malabarismo, etc.) en detrimento de las actividades propias de la edad (asistencia a centros educativos, actividades lúdicas, permanencia en el entorno familiar, etc.). En definitiva, actividades que realizan estos niños ya sea solos o en grupo, con un referente adulto o sin él para sustituir elementos materiales y/o afectivos en espacios abiertos.

Sin embargo, siguiendo a Tevella (2007), hablar de *población infantil en situación de calle*, nos permite trascender esta definición por cuanto nos invita a reflexionar sobre las particularidades de la niñez como resultado de una singularidad de un acontecer situacional es decir, de un niño cuya formación biopsicológica transita por un sistema total de relaciones sociales que lo constituyen subjetivamente y lo condicionan psico- socialmente en el desarrollo de su existencia material, cultural y simbólica. En este sentido se considera que la definición expresa un complejo-relacional que incluye la participación de otros actores como constitutivos de la relación, presentándose el grupo familiar, la comunidad de origen, la escuela, sus pares-niños, instituciones de poder judicial, de seguridad, entre otros.

En suma entenderemos la situación de calle infantil “*como las circunstancias histórico-sociales por las cuales un niño, atravesado por condiciones estructurales de pobreza pernocta y/o transcurre gran cantidad de horas diarias en la vía pública realizando diversas actividades (lúdicas, laborales, etc.) como parte importante de su proceso de socialización, en tanto relación con el mundo adulto, entre pares y con la sociedad en general a través de instituciones, dando lugar a trayectorias identitarias múltiples.*” (Tevella et al, 2007:7)

⁴ En Todos Contamos, Estudio de dimensionamiento de la situación de calle de niños, niñas y adolescentes. INFAMILIA- MIDES (2007).

Bajo esta concepción, es importante destacar *que la calle*, como telón de fondo, no es pensado como mero espacio físico donde estos niños desarrollan sus estrategias de sobrevivencia sino que es considerado como un espacio de relaciones donde los niños construyen significados y otorgan sentido al mundo que los rodea en interacción con una multiplicidad de “otros” (transeúntes, automovilistas, empleados y dueños de comercios, etc.) cada sujeto resignifica el espacio desde su lugar, desde su universo simbólico elaborando sentidos propios del mismo modo que se asumen y atribuyen otros en interacción con los demás.

2.2 Dimensionando la realidad uruguaya.

Los datos más recientes con los que se cuentan en nuestro país⁵ revelan que para Montevideo y el área metropolitana son 1887 la cantidad de niños/niñas y adolescentes que se encuentran en esta situación. Desde una perspectiva cualitativa, los hallazgos dan cuenta de la heterogeneidad de las situaciones identificando diferentes modalidades de “hacer calle”, puntualmente se identificaron tres perfiles. El primero, se encuentra ligado al barrio de pertenencia y donde el menor transcorre parte importante de su tiempo libre en la calle en exposición a situaciones riesgosas, sin la mirada de adultos referentes, el permanecer en la calle fluctúa entre lo recreativo y la mendicidad. Un segundo perfil, implica ver a estos menores lejos de sus contextos barriales, con referentes o solos centran su actividad en la mendicidad sistematizada en días y horarios, de todos modos mantienen un vínculo con su barrio y familia de procedencia (aquí se ubican también las madres que mendigan con sus hijos). Por último, un conjunto de menores que organizan su cotidianeidad en torno a la calle, prácticamente no tienen vínculo con sus lugares de procedencia y sus estrategias giran en torno a la mendicidad y acciones conflictivas de distinto orden.

El estudio permitió constatar además la predominancia de sexo masculino en la población, también que la representación de los niños en edad escolar es similar a los adolescentes de entre 13 y 17 años (tienen una distribución similar en la población total), adicionalmente menciona que las estrategias de sobrevivencia predominantes son la mendicidad directa, la recolección y el hurgado, el deambular y la recreación. Por último, concluye en que estos niños suelen estar predominantemente solos o acompañados de otros pares, sin la presencia de adultos.

⁵ Op. Cit

3. La /s teoría/s de las representaciones sociales

(...) las representaciones sociales son "filosofías" surgidas en el pensamiento social que tienen vida propia. Las personas, al nacer dentro de un entorno social simbólico lo dan por supuesto de manera semejante como lo hacen con su entorno natural y físico. Igual que las montañas y los mares, los lenguajes, las instituciones sociales y las tradiciones forman un panorama del mundo en que viven las personas, por tanto, ese entorno social simbólico existe para las personas como su realidad ontológica, o como algo que tan solo se cuestiona bajo circunstancias concretas. Sin embargo, las personas también son agentes. Tienen maneras específicas de comprender, comunicar y actuar sobre sus realidades ontológicas. Una vez que comprometen su pensamiento, las personas ya no reproducen su entorno social simbólico de manera habitual y automática sino que lo incorporan a su esquema cognitivo. En otras palabras, no solo reproducen sus realidades ontológicas sino que se comprometen en procesos epistemológicos y como resultado de ello cambian sus realidades ontológicas al actuar sobre ellas" (Marková, 1996: 163 en Araya Umaña, 2002:31)

3.1 ¿Qué son las representaciones sociales?

Aproximaciones al debate

En su sentido amplio, las representaciones sociales suponen una forma de articular el viejo dilema individuo-estructura, de integrar lo individual y lo colectivo, lo micro y lo macro, lo simbólico y lo social así como el pensamiento y la acción. Estas formas de articulación nos remiten a un proceso de construcción social, sin embargo como veremos a continuación dichas articulaciones parecen divergir según cuál de los polos del continuo acción-estructura sea priorizado.

La conformación de estas relaciones donde están presentes tanto los determinantes socio-estructurales como las determinantes simbólicas, nos sitúa en el debate actual de las representaciones sociales. En este marco es posible encontrar una variedad de enfoques, perspectivas y escuelas que plantean abordajes concretos y diferenciales de la/s teoría/s de las representaciones sociales encontrándose en su trasfondo una forma específica de articular estas relaciones.

Sin embargo, el panorama no resulta sencillo, pues los distintos abordajes surgidos ya sea desde la psicología social, desde la sociología o desde perspectivas que tiendan a sintetizar ambas disciplinas, proponen clasificaciones, formas de enmarcar los enfoques, también diferentes. En este contexto no parecería extraño reparar en el carácter polisémico del propio término, Peña Zepeda y González (2001), dan cuenta de esta situación al mencionar las múltiples y diferentes acepciones que adquiere la noción de representaciones sociales. Mencionan que mientras para algunos se trata de un concepto, para otros investigadores las representaciones sociales constituyen un fenómeno de búsqueda de datos y teoría. *"Se presenta bajo diferentes formas: en imágenes que condesan un conjunto de significados, en sistemas de referencias que permiten interpretar lo que nos sucede, en dar sentido a lo inesperado, etc."* (Peña Zepeda y González, 2001: 331).

En lo que sigue nos proponemos dar cuenta en líneas generales de las diferentes posturas mencionadas, a la vez que dejaremos planteado el lugar donde se sitúa la presente investigación.

Peña Zepeda y González (2001) proponen la distinción de dos posiciones teórico-conceptuales en el estudio de las representaciones sociales, por una parte reconocen la *esfera del cognitivismo social*, representada desde la psicología social y por otra la *esfera del simbolismo* representado por una variedad de disciplinas. Dentro del cognitivismo social, pueden encontrarse dos posturas, la Escuela francesa y la estadounidense. Mientras que la primera otorgaría un peso importante a las estructuras sociales en las que se desenvuelven los individuos, la segunda solo se limitaría al ámbito subjetivo y simbólico. El simbolismo por su parte enfatiza la construcción social de la realidad mediante la exteriorización, la objetivación y la interiorización, por ello sitúan el trabajo de Schutz y Berger y Luckmann desde la fenomenología y Garfinkel desde la etnometodología y más próximo a la psicología social la Escuela de Chicago, Mead y Blumer. Los autores mencionan que lo específico de este enfoque es la construcción social de la realidad desde el individuo.

Situados desde el enfoque clásico de la Escuela francesa, desarrollada por Denis Jodelet en estrecha cercanía con la propuesta de Serge Moscovici considerado el primero en incursionar en las representaciones sociales, es posible encontrar propuestas que tienen puntos de encuentro y de desencuentro con lo sostenido por Peña Zepeda y González, veamos primeramente la sugerencia planteada por Banchs. Esta autora sostiene dos puntos divergentes que nos interesa retomara aquí, en primer lugar establece una serie de presupuestos comunes con la Escuela de Chicago, por lo que en este caso no cabría la separación entre la esfera del cognitivismo y el simbolismo, en segundo lugar, explica las diferencias entre ambas escuelas a través de la proximidad de la escuela francesa con la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann.

Respecto al primer punto, Banchs (2001) sostiene que la Escuela francesa y el interaccionismo simbólico de la Escuela de Chicago, se caracterizan entre otras cosas por el interés del estudio de los procesos de interacción social y la influencia recíproca individuo/medio ambiente, lo que lleva a poner el foco en unidades micro o psico-sociológicas. La visión de la sociedad como empresa simbólica, como proceso más que como estado, y la concepción del ser humano como individuo activo (más que sometido a fuerzas externas) son otros de los fundamentos comunes entre ambas escuelas. Esta visión ha llevado a la conciencia de la reactividad y de efectos emergentes, como partes “normales” de la situación de investigación a la vez que se asume un compromiso con los métodos que reflejan y detectan las definiciones de los miembros más que los constructos científicos.

Sin embargo, aludiendo al segundo punto, esta autora sostiene que existe una diferencia sustancial en la consideración de “lo social” entre ambas escuelas, mientras que la propuesta de Moscovici se propone englobar los sistemas de pensamiento y comportamientos propios de una sociedad y al interior de los grupos situados en estratos de la estructura social, el interaccionismo simbólico descuida el carácter histórico y macrosocial de los procesos de construcción de significados.

Es en este sentido que los lineamientos de la escuela francesa se acercan a la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann, ya que los estudios de las representaciones sociales puede definirse como una epistemología del sentido común, lo que se busca conocer es el sistema global del pensamiento social así como sus contenidos y la relación que ello guarda con la construcción de la realidad. Construcción que es realizada a través de la interacción con los miembros de aquellos grupos que nos proveen de una identidad social y dan sentido a nuestro mundo de vida. (Banchs 2001).

En este mismo sentido, Jodelet al explicar su visión sobre las representaciones expresa que *“al dar sentido, dentro de un incesante movimiento social, a acontecimientos y actos que terminan por ser hábitos habituales, este conocimiento (aludiendo al conocimiento práctico), participa en la construcción social de nuestra realidad, para emplear una expresión de quienes lo han elevado a la dignidad de objeto de una nueva sociología del conocimiento.”* (Jodelet, 1984: 473)

Una última clasificación que desea mencionarse sugerida por Pereira de Sá (1988), establece la existencia de tres líneas de investigación en la teoría de las representaciones sociales, la ya mencionada Escuela Clásica (francesa), donde el énfasis está puesto más en el carácter constituyente que en el carácter constituido del pensamiento. La Escuela de Ginebra encabezada por Doise, se centra en las condiciones de producción y circulación de las representaciones sociales y la Escuela de Aix-en-Provence, desarrollada por Abric que se centra en los procesos cognitivos. Banchs (2001), agrega que las dos primeras se encuadran en el enfoque procesual y los lineamientos trabajados por Abric se insertaría en el denominado enfoque estructural.

El *enfoque procesual* de acuerdo con Araya Umaña (2002) quien retoma las ideas de Banchs, sugiere que por una parte comparte una serie de fundamentos comunes con el interaccionismo simbólico (de los que ya hemos dado cuenta) pero que lo trasciende adoptando una postura socioconstruccionista. Agrega además que sus presupuestos epistemológicos y ontológicos descansan en *“El acceso al conocimiento por medio de un abordaje hermenéutico, en el que el ser humano es visualizado como un productor de sentido; focaliza el análisis en las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construyen su mundo de vida;*

privilegia los métodos y técnicas cualitativas, y la naturaleza del objeto de estudio que se intenta aprehender por esta vía alude a un conocimiento del sentido común versátil, diverso y caleidoscópico” (Araya Umaña, 2002: 51).

Por otra parte el *enfoque estructural* enfatiza el carácter estructurado del conocimiento, interesado sobre las funciones de una estructura cognitiva, deja de lado el carácter simbólico y por lo tanto la producción intra e inter individual de significados.

De lo sugerido hasta el momento, precisamos que nuestra investigación se enmarca en el enfoque procesual recientemente descrito por cuanto consideramos provee de una buena articulación de la relación que esbozamos al comienzo de esta sección entre las determinantes simbólicas y las socio-estructurales. Pensamos asimismo, que los presupuestos epistemológicos y metodológicos que los sustentan son los que mejor se ajustan a la hora de estudiar las representaciones sociales. Tomando este punto de partida, nos nutrimos en este trabajo de los aportes que se han realizado la Escuela Clásica de las representaciones sociales, pues consideramos es la que mejor nos sitúa respecto a nuestro objeto de estudio por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque nos proponemos estudiar el sistema de representaciones sociales de un grupo socialmente estructurado, en segundo término, porque consideramos que nos provee de herramientas teóricas precisas para aproximarnos a conocer cuáles son esas representaciones, ambos elementos se desarrollan con mayor exhaustividad en las próximas secciones.

Por otra parte hemos dejado de manifiesto que la perspectiva clásica de las representaciones se haya próxima a la línea trabajada por la sociología del conocimiento acuñada por Berger y Luckmann. Una última perspectiva que deseamos entrelazar en esta investigación son los lineamientos realizados desde el constructivismo estructuralista de Pierre Bourdieu. Recordemos que nuestro objeto de estudio abraza el conocimiento de las representaciones a través de dos generaciones en su designio filial (padres e hijos), con lo que aludimos a la transmisión de estos esquemas de pensamiento y por tanto a su (re) producción. Jodelet, incluye los presupuestos teóricos de Bourdieu en su clasificación del estudio de las representaciones sociales, describiéndola como: *“una perspectiva que hace del sujeto el portador de determinaciones sociales, basa la actividad representativa en la reproducción de esquemas de pensamiento socialmente establecidos, de visiones estructuradas por ideologías dominantes o en el redoblamiento análogo de relaciones sociales”*. (Jodelet, 1984: 480)

Estas dos últimas perspectivas han sido situadas por Gilberto Giménez (1997), dentro de la “problemática constructivista”. El autor al resumir sus principales ejes menciona que en primer término, tanto Bourdieu como Berger y Luckmann realizan un esfuerzo por superar el sociologismo de Durkheim y el individualismo metodológico, esto es, tomar posición respecto al viejo dilema individuo/ estructura sin otorgar mayor peso relativo ni a uno ni a otro. En segundo lugar, se trata de aprehender las realidades sociales como construcciones históricas y cotidianas de actores individuales y colectivos. Se resalta la importancia de la historicidad ya que sostienen que, el mundo se construye a partir de lo ya construido, las formas sociales del pasado son reproducidas, apropiadas, desplazadas y transformadas en las prácticas y las interacciones de la vida cotidiana de los actores; y donde este trabajo abre un campo de posibilidades en el futuro.

En este marco, “los constructivistas” convergen en una tesis fundamental *“(…) las realidades sociales son a la vez objetivadas e interiorizadas. Es decir, por una parte remiten a mundos objetivados (reglas, instituciones, etc.) exteriores a los agentes, que funcionan a la vez como condiciones limitantes y como puntos de apoyo para la acción; y por otra se inscriben en mundos subjetivos e interiorizados, constituidos principalmente por formas de sensibilidad, de percepción, de representación y de conocimiento.”*(Giménez, 1997: 2)

3.2.1. Acerca del concepto

Es de interés detenerse en este momento, en la propuesta esbozada por Serge Moscovici en los años sesenta. El autor propone el concepto de representaciones sociales en su obra *“El psicoanálisis, su imagen y su público”* en 1961 donde se reconocen las influencias teóricas de Durkheim y su concepto de representaciones colectivas; Lévy-Bruhl y su estudio sobre las funciones mentales en sociedades primitivas; Jean Piaget y sus estudios sobre la representación del mundo en los niños y las niñas y las teorías de Sigmund Freud sobre la sexualidad infantil. Asimismo, Fritz Heider con sus estudios sobre psicología del sentido común. Importa subrayar la vinculación con el concepto de representación colectiva de Durkheim, pues si bien este fue el pionero en enunciar la noción, Moscovici rechaza la herencia positivista y determinista del autor, entendiendo inválida la idea de que la fuerza de lo social se imponga desde fuera a los individuos, nuevamente nos encontramos frente argumentos constructivistas: *“(…) desde nuestro punto de vista (las representaciones sociales) son fenómenos ligados con una manera especial de adquirir y comunicar conocimientos, una manera que crea realidad y sentido común (...) lo que cuentan no son los substratos sino las interacciones (el lugar donde se crean y recrean)”* (Moscovici en Banchs, 2008: 8-9)

Puntualmente define a las representaciones sociales como *“una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (...) la representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”* (Moscovici, 1979: 17-18). En otras palabras, constituyen el saber de sentido común que tiene por objetivo comunicar y orientar las conductas de los individuos originándose en el intercambio de comunicaciones grupales. Peña Zepeda y González (2001) expresan que responder a la pregunta de por qué piensan de determinada manera los individuos en su vida cotidiana, supone justamente, abordar la teoría de las representaciones sociales.

La visión planteada por este autor francés argumenta que las representaciones sociales deben comprenderse a nivel de su *estructuración* así como de su *contenido*.

El primer nivel, implica la transformación de una realidad social en un objeto mental. Desde este punto de vista, aquello que es tomado de la realidad es seleccionado y distorsionado en función del lugar que ocupan los individuos y de las relaciones que mantienen con los demás. Esto implica un proceso relacional, es decir una elaboración de un grupo, institución o categoría social en relación a otro; es por tanto un mediador de la comunicación social. Implica así mismo, un proceso remodelado de la sociedad en cuanto tiene por finalidad producir informaciones significativas, en este nivel se presenta como una captación e interiorización de determinados modelos culturales e ideologías dominantes. La transformación operada por las representaciones se manifiesta como un trabajo de naturalización de la realidad social, ya que interpreta los elementos sociales sesgándolo. El nivel de contenido, es en primer lugar cognitivo, se trata de un conjunto de informaciones relativas a un objeto social que pueden ser más o menos estereotipadas. Luego su contenido está marcado por el carácter significativo, definido por una relación figura/ sentido. Finalmente tiene un contenido simbólico, el símbolo constituye un elemento de la representación en la medida que por una parte, el objeto presente designa lo que está ausente de nuestras percepciones inmediatas y por otra lo que está ausente adquiere significación apoyándose sobre él y confiriéndole cualidades que le dan sentido.

De modo que los elementos constituyentes del pensamiento social refieren, a lo imaginario, lo simbólico y que por tanto el lenguaje juega un papel fundamental en la transmisión y reconstrucción y que a su vez ello acontece en el micro espacio de las interacciones sociales. Sin embargo, al decir de

Banchs (2001), esta propuesta teórica trasciende la inmediatez de las interacciones y la memoria social intergeneracional, aludiendo a una determinación social central que responde al *contexto de producción* de las representaciones, pues se producen en un marco específico que devine de la posición específica que ocupan los individuos. Lugar desde donde intentan entender su realidad, que a su vez forma parte de una sociedad global con sus fundamentos históricos y culturales que los determinan, por tanto *“habla de la huella de una cultura y una sociedad sobre la diversidad de representaciones producidas en la pluralidad de sus espacios sociales”* (Banchs, 2001:16)

La propuesta teórica de Moscovici no fue retomada sino hasta diez años más tarde⁶, por una serie de investigadores de los que nos interés rescatar los aportes de Denis Jodelet y Robert Farr.

Jodelet (1986), concuerda con Moscovici al mencionar que el concepto de representaciones sociales designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común. Sus contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente marcados que *“por una parte, define objetivos y procedimientos específicos para sus miembros, y por otra señala una imagen cosificante histórica, relaciones sociales y prejuicios”* (Jodelet, 1986: 486). Se representa como actividades cognoscitivas del orden social, producción de significados por parte del sujeto, forma de discurso y como práctica social donde se reflejan las instituciones sociales y determinantes que reflejan las estructuras donde el sujeto se desenvuelve.

En este sentido la autora sostiene que los procesos de representación deben referirse a las condiciones y contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones y a su papel dentro del mundo de las interacciones. De este hecho se desprenden dos constataciones fundamentales, *“por una parte las representaciones sociales se definen por su contenido: información, imágenes, opiniones, actitudes. Este contenido se relaciona con un objeto: un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, etc. Por otra es la representación de social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase, etc.) en relación con otro sujeto. De esta forma la representación es tributaria de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad, en la economía, la cultura.”* (Jodelet, 1986: 475).

Considera cinco características fundamentales de la representación: primero que el hecho de representar siempre implica la representación de un objeto (no es mera reproducción), además contienen un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el objeto. En tercer lugar, las representaciones poseen un carácter simbólico y signifiante, como cuarta característica resalta el carácter constructivo y en último lugar el carácter autónomo y creativo.

Robert Farr (1984) quien también se sitúa próximo a Moscovici, considera que las representaciones sociales tienen la función de hacer que lo extraño resulte familiar y aquello que es invisible se torne perceptible. Entiende que son: sistemas *“cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No re-presentan simplemente “opiniones acerca de”, “imágenes de”, o “actitudes hacia” sino “teorías o ramas del conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal”* (Farr, 1984: 496).

⁶ Periodo de latencia que Ibáñez (1988) explica por tres razones: el predominio del conductismo (claramente opuesto a la línea teórica de Moscovici), la influencia del psicologismo (donde las propuestas de Moscovici eran vistas como extremadamente Sociologizantes) y la imagen negativa que se tenía en EEUU acerca de la producción teórica francesa.

3.2.2 Formación, dinámica, funciones y condiciones de emergencia

Atendiendo a los procesos de formación y funcionamiento de las representaciones sociales dos son los mecanismos que las constituyen la *objetivación* y el *anclaje*. Procesos que, de acuerdo con Jodelet, vistos de forma conjunta dejan entrever el nexo existente entre la cristalización de una representación en torno al núcleo figurativo, un sistema de interpretación de la realidad y una forma de orientar las conductas.

Estos mecanismos son intrínsecos a la propia dinámica de las representaciones ya que la objetivación supone dotar de materialidad a las ideas y esquemas conceptuales (proceso de construcción) y el anclaje refiere a la fijación social de la representación y su objeto, hecho que da cuenta de su correspondencia con la realidad, de aquí que estos procesos se representen como “lo social en la representación y la representación en lo social”.

En relación a la objetivación, Jodelet (1984) destaca tres fases constitutivas: *la construcción selectiva*, se da conjuntamente con la descontextualización del discurso y se realiza en función de las informaciones concordantes con los criterios culturales y normativos específicos. Un *esquema figurativo* de pensamiento concreto formado por imágenes vividas, donde las imágenes abstractas se condensan y adquieren formas icónicas (lo que Moscovici ha denominado núcleo figurativo aludiendo a una imagen nuclear) y *la naturalización*, donde la imagen pierde su carácter simbólico y se convierte en una realidad con existencia autónoma, las imágenes pasan a sustituir la realidad (desaparece la distancia entre lo representado y el objeto).

El anclaje, por su parte se instaura mediante dos modalidades, la inserción del objeto en un marco de referencia ya conocido (el sistema de pensamiento preexistente) y su instrumentalización, es decir tornándose instrumentos de mediación entre individuos se sedimenta en el lenguaje común sirviendo para clasificar, entender, evaluar y tipificar a otros en la convivencia social.

“De este modo, el anclaje, situado en una relación dialéctica con la objetivación, articula las tres funciones básicas de la representación: función cognitiva de integración de la novedad, función de interpretación de la realidad y función de orientación de las conductas y las relaciones sociales” (Jodelet, 1984: 486)

En este sentido Sandoval (1977) distingue en las representaciones sociales cuatro funciones: la *comprensión* función que posibilita pensar el mundo y sus relaciones, *la valoración*, que permite calificar o enjuiciar hechos, *la comunicación* a partir de las interacciones y *la actuación* que se encuentra condicionada por las propias representaciones.

Las funciones que cumplen las representaciones se encuentran en estrecha relación con sus condiciones de emergencia. Tajfel (1999), retomando la idea de Moscovici de que las representaciones surgen en momentos de crisis, menciona que responden a tres necesidades: clasificar y comprender acontecimientos dolorosos, justificar acciones planeadas contra otros grupos y diferenciación de otros grupos en momentos donde la distinción pudiese desvanecerse.

Por su parte Moscovici (1979) plantea tres condiciones de emergencia, la primera *dispersión de la información* alude al carácter simultáneo de superabundancia e insuficiencia de la información con la que cuentan los individuos, la segunda *la focalización* del sujeto individual o colectivo implicado en la interacción social que implica juicios u opiniones, por último la *presión a la inferencia* que alude a la presión social que reclama a los sujetos opiniones y juicios sobre los hechos considerados relevantes en la opinión pública.

3.2.3 Las dimensiones

Serge Moscovici ha señalado que cuándo lo qué se busca es acceder al contenido de una representación, esto es conocer el tipo de pensamiento que se posee, el estudio debe realizarse a través de tres dimensiones, a saber: *la información, la actitud y el campo de la representación*.

La información, es la *“Dimensión o concepto, se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social.”* (Moscovici, 1979: 45). El autor señala que se puede distinguir la cantidad diferencial de información que se posee así como su calidad más o menos estereotipada. Refiere a la riqueza explicativa de los sujetos acerca de sus realidades cotidianas, debe considerarse que las pertenencias grupales mediatizan la información. A su vez el origen de la información puede surgir del contacto directo con el objeto o presentarse como producto de la comunicación social.

El campo de la representación, *“nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación”*. (Moscovici, 1979:46). De modo que siguiendo a Araya Umaña (2002) se trata concretamente del tipo de organización interna que adquieren los elementos de una representación, este campo se organiza en torno al núcleo figurativo que se forma en el proceso de objetivación.

La actitud, *“consiste en una estructura particular de la orientación de la conducta de los individuos (...) es la orientación favorable o desfavorable de una representación (reconocida en el consenso social como positiva o negativa)”* (Araya Umaña, 2001: 40). La actitud es tomada en la teoría de las representaciones sociales como un componente tridimensional, ya que contienen un componente afectivo, uno cognoscitivo y uno propiamente comportamental.

De modo que conocer una representación social, implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud).

3.3 La pertenencia familiar y social.

Como se sostuvo al comienzo de este capítulo, los aportes de Berger y Luckmann así como los de Bourdieu nos proporcionan marcos conceptuales precisos para vincular la mirada intergeneracional que nos proponemos conocer en este trabajo, a la vez que nos permiten contextualizar a estos sujetos como pertenecientes a un grupo socialmente estructurado.

3.3.1 La pertenencia familiar

El concepto de socialización, esbozado por Berger y Luckmann (1994) se torna de suma utilidad por cuanto menciona que la acumulación de experiencia en la vida cotidiana es transmitida de generación en generación, implicando el momento en que el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad, significando la inclusión del individuo en el mundo objetivo. En este sentido, la socialización primaria, implica la internalización de un acontecimiento objetivo siempre que este exprese un significado, es decir cuando sea una manifestación de los procesos subjetivos de otros que consecuentemente se vuelven subjetivamente significativos para el individuo. En la socialización secundaria, los individuos internalizan “submundos” institucionales. Su alcance y su carácter vienen a determinar la complejidad en la división del trabajo y la distribución del conocimiento, corresponde a la adquisición del conocimiento específico de roles. El sujeto se

constituye en producto y productor de la realidad, siendo el lenguaje el vehículo que hace posible esta relación entre la realidad objetiva y subjetiva

Retomando la fase de socialización primaria los autores mencionan que todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes encargados de socializarlo. Estos otros, que se presentan como los mediadores del mundo social, modifican este mundo *“Seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social y también en virtud de sus idiosincrasias individuales y biografías arraigadas. (...) de esta manera el niño de clase baja no solo absorbe el mundo social en una perspectiva de clase baja, sino que lo absorbe con la coloración idiosincrásica que le han dado sus padres (o cualquier otro agente encargado de su socialización primaria)”*(Berger y Luckmann, 1997: 166)

En consonancia con esta propuesta de socialización, Bourdieu (1972) distingue en la formación del habitus la existencia de un hábito primario que caracteriza la inculcación producida por el trabajo pedagógico que ejerce el ámbito familiar y por otro lado los hábitos secundarios ejercidos por otros agentes pedagógicos.

El habitus, configura también una forma de articular dialécticamente acción y estructura, al ser consideradas como disposiciones significantes, esto es, actitudes, sistemas de percepción, formas de hacer, sentir y pensar que son interiorizadas por los individuos de acuerdo a sus condiciones objetivas de existencia, funcionando como principios de acción y reflexión. Estos modos de percepción y acción interiorizados constituyen los esquemas que orientan a los individuos, que no son más que estructuras cognitivas y duraderas que los individuos adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social.

En esta relación las prácticas no están objetivamente determinadas ni son el producto del libre albedrío, sino que los sujetos interiorizan ciertas estructuras mentales que incluyen códigos éticos, pautas culturales a la vez que se adquieren a partir de una trayectoria personal y de un origen social y familiar.

Ahora bien, se hace notorio que los lineamientos mencionados anteriormente trascienden la pertenencia familiar, para hablar ya sea de una pertenencia a una estructura social objetiva o una pertenencia específica en el espacio social, a continuación nos encargamos de explicitar esta pertenencia.

3.3.2 La pertenencia social, los sectores medios.

Hablar de sectores medios, nos obliga a tomar posición en el debate de las clases sociales nos ceñimos para ello a los lineamientos desarrollados por Pierre Bourdieu. Nos interesa retomar esta línea teórica y específicamente la “definición” que brinda de clases medias por varias razones, primeramente, porque son consideradas tanto las dimensiones objetivas (el lugar ocupado en el espacio social) como aquella dimensión subjetiva que remite a las prácticas y representaciones compartidas. En segundo lugar, la relevancia que otorga al capital cultural en tanto los sectores medios se conforman como grupos con accesos a cualificaciones y credenciales, condicionando también la estructura de empleos. Por último, la importancia sobre la conformación y reproducción de clase, esto es los mecanismos hereditarios que operan prerreflexivamente entre las generaciones.

Las clases, para Bourdieu, deben ser analizadas a la luz de la posición que ocupan en el entramado social; entramado complejo de relaciones de poder que constituyen el espacio social describiéndolo como *“un espacio multidimensional de posiciones tal que toda posición actual pueda definirse en función de un sistema multidimensional de coordenadas cuyos valores corresponden a*

los valores de diferentes variables pertinentes: así en la primera dimensión, los agentes se distribuyen en él según el volumen global del capital que poseen, y en la segunda, según la composición de su capital, esto es, según el peso relativo de los diferentes tipos en el conjunto de sus posiciones”.(Bourdieu en Bonnewitz,1998: 46).

De modo que, las diferentes formas de capital permiten estructurar el espacio social; cuatro son los tipos de capital que se pueden distinguir: el económico (factores de producción y bienes económicos), el cultural correspondiente al conjunto de las calificaciones intelectuales que puede presentarse bajo tres formas: en el estado incorporado (como disposición duradera en el cuerpo), en el estado objetivo (como bien cultural) y en el estado institucionalizado (sancionado por instituciones). El capital social, se define como el conjunto de las relaciones sociales de las que dispone un individuo o grupo e implica un trabajo de sociabilidad. Y el capital simbólico corresponde al conjunto de los rituales ligados al honor y al reconocimiento.

Bajo esta mirada las clases se definirían por agentes que ocupan posiciones similares en el espacio social de acuerdo a la distribución del capital, están sujetos a condiciones de existencia similares y por ende se encuentran dotados de disposiciones internas compartidas que operan de modo prerreflexivo (habitus) y que los impulsa a desarrollar una práctica de orientaciones comunes.

En lo que atañe específicamente a las clases medias, interesa resaltar, la importancia central que adquiere el capital social y fundamentalmente el cultural, Bourdieu ha analizado al sistema educativo (capital cultural en su estado institucionalizado) en tanto reproductor de las desigualdades de las posiciones y formaciones de clase a través del acceso o privación de las cualificaciones que se valoran socialmente. Coincidimos con Sémblér cuando menciona que ha sido la perspectiva de este autor la que ha introducido de forma sistemática los referentes simbólicos y culturales en el estudio de la diferenciación y relación entre las clases sociales, con especial referencia a los sectores medios en su relación con la vinculación profesional y ocupacional y por tanto educacional y sus posibilidades de movilidad social. En la dimensión simbólica, esto se expresa en términos de preferencias asociadas al consumo, ya sea educativo, residencial o cultural, patrones que contribuyen a la construcción de determinada identidad social.

4. Las representaciones sociales y las teorías de las identidades

En este momento nos interesa plantear la vinculación existente entre las representaciones sociales y las teorías de las identidades. Si bien indagar acerca de las identidades no constituye específicamente los objetivos que guían nuestra investigación, consideramos que no podemos obviar la estrechez de esta relación fundamentalmente porque las representaciones sociales son parte constitutiva de la identidad de los otros, por tanto la forma en que padres e hijos representen a los niños en situación de calle vienen a incidir sobre la identidad social e individual de estos sujetos.

Para ahondar sobre estos aspectos, se hace necesario en primer lugar plantear una definición precisa de identidad. Esto por cuanto hablar de identidad en el campo de la investigación social, al igual que en el caso de las representaciones sociales, parece ser sinónimo de debate más que de consenso. Nuevamente, ha de mencionarse el carácter problemático del término (Peña Zepeda y González 2001, Giménez 1997, Dubet 1989) dada su utilización fuera del ámbito académico así como la multiplicidad de cosas y fenómenos que designa.

De acuerdo con Giménez, la identidad constituye el conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuales los actores sociales

(individuales o colectivos) se diferencian del “otro” y se reconocen a sí mismos, en una situación histórica concreta y socialmente estructurada.

Tres son los postulados que se desprenden de esta definición. En primer lugar entender que la identidad debe ser concebida como una *construcción social*, ya que por un lado los individuos crean y actualizan su accionar, pero lo hacen dentro de marcos sociales “constrincentes”. En segundo lugar, el autor explicita el carácter *ínter subjetivo y relacional*. “(...) *la identidad de un actor social emerge y se afirma sólo en la confrontación con otras identidades en el proceso de interacción social, la cual frecuentemente implica relación desigual y, por ende, luchas y contradicciones*” (Giménez, 1989: 187). Como tercera característica debe mencionarse el carácter pluridimensional ya que se constituye a partir de los múltiples círculos de pertenencia que siguiendo a Pollini y de acuerdo con Simmel, (...) *debe postularse una correlación positiva entre el desarrollo de la identidad del individuo y la amplitud de sus círculos de pertenencia* (Pollini, 1987: 33)

En base a estos lineamientos, es dable sostener, como ya se ha mencionado, que las representaciones que los otros elaboran en la convivencia social son partes constitutivas de la identidad social e individual de los niños en situación de calle. El juego de diferenciación por el cual los sujetos se reconocen así mismo implica primero que sean reconocidos por el resto de los sujetos con los que interactúan cotidianamente. Se desea mencionar que la forma en que los demás reconocen/ distinguen se da, de acuerdo con Picheler a través de una serie de atributos identificadores. Precisamente Giménez (1989) menciona que estos atributos derivan de la percepción -o de la impresión global- que tenemos de las personas en los procesos de interacción social, manifiestan un carácter selectivo, estructurado y totalizante, y suponen “teorías implícitas de la personalidad” -variables en el tiempo y en el espacio- que sólo son una manifestación más de las representaciones sociales propias del sentido común.

Lo trascendente es que en ciertos casos, en los que los sujetos pertenezcan a categorías sociales ligadas a prejuicios sociales, estos atributos pueden devenir en estereotipos negativos, estigmas al decir de Goffman, podría pensarse que esto guardaría relación con estos niños si se considera que pertenecen a un lugar históricamente designado como, peligroso indecente y sucio. De ser así las prácticas de los otros estarían negando la existencia de la identidad de estos niños, en este sentido Vasilachis de Gialdino (2003) sostiene que las representaciones sociales y metáforas con las que se hace referencia a los niños en situación de calle tienden a negar aquel componente de la identidad que los identifica como niños semejantes a los demás, pero también aquel componente que los diferencia y los constituye como seres únicos.

Como hemos planteado en líneas anteriores no veremos en esta investigación la vinculación directa, la influencia recíproca, entre las representaciones que elaboran padres e hijos y las construcciones identitarias de estos niños, sin embargo podemos presumir cómo incidirían. Esto nos permite explicitar el componente relacional que implica un abordaje desde las teorías de las representaciones tal como aquí las entendemos a la vez que se constituyen en insumos para futuras investigaciones que tengan por objetivo estudiar las identidades de la población infantil en situación de calle.

II- OBJETIVOS E HIPÓTESIS

1. Objetivos

La presente investigación, tiene como *propósito general* indagar acerca de los sistemas de representaciones sociales que individuos pertenecientes a sectores medios elaboran respecto a los niños que se hallan en situación de calle, en la ciudad de Montevideo. Es de interés observar el conjunto de estas representaciones a través de dos generaciones bajo su designio filial, nos referimos a padres e hijos.

Específicamente nos interesa,

1. Indagar acerca de las representaciones sociales que elaboran padres e hijos pertenecientes a sectores medios respecto a los niños en situación de calle a través de *la información* que poseen, el *campo que construyen* y *cómo orientan sus conductas*.
2. Observar si es posible encontrar diferencias y similitudes generacionales en estas formas de representar al niño en situación de calle. Considerando la experiencia y la transmisión intergeneracional de estas formas de conocimiento.

2. Hipótesis

Dos hipótesis son las que guían nuestra investigación:

1. Jóvenes y adultos poseen *informaciones* diferentes acerca de los niños que se encuentran situación de calle. Diferencias que se relacionan con la distinta proximidad (espacio-temporal) que estos grupos tienen con el objeto de representación. En este sentido será posible encontrar puntos de encuentro y desencuentro respecto al *campo de la representación* (construcción del objeto) que padres e hijos configuren así como en la forma en que *orienten sus conductas*.
2. Parece acertado pensar que las similitudes en estas tres dimensiones (la información, el campo de la representación y la actitud) vendrían a reflejar la transmisión intergeneracional de los esquemas de pensamiento dada la pertenencia familiar, mientras que las diferencias responderían a la proximidad diferencial con la población infantil que se encuentra en esta situación.

III- ESTRATEGIA METODOLÓGICA

1. El abordaje

Enfocarse en el estudio de las representaciones sociales, tal como lo entendemos aquí supone un abordaje cualitativo. El análisis desde esta perspectiva resulta el más adecuado cuando se busca conocer a través de las prácticas discursivas, las definiciones que realizan los propios sujetos. Esto es, atender a las construcciones subjetivas que dan cuenta de las formas de interpretar y percibir la realidad así como la forma en que orientan sus comportamientos. Recordemos que la visión de representaciones sociales por la que hemos optado parte de supuestos epistemológicos concisos donde el individuo es considerado como productor de sentido, donde el foco del análisis se dirige a las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje a través de los cuales los seres humanos construyen el mundo en el que viven. Postura que nos induce a ver al objeto como proceso, de carácter dinámico más que como estable y acabado.

2. Las técnicas

En relación a las técnicas el estudio se realizará a través de grupos de discusión y complementariamente se aplicaran entrevistas en profundidad semidirigidas.

La elección de los primeros se debe, siguiendo a Margel (2001), a que en tanto espacio de experimentación constituye una construcción ficticia donde la conversación como unidad mínima de interacción, el microconjunto, permite representar el macroconjunto. Este proyecto de conversación socializada es el más idóneo en tanto por un lado permite la captación de las representaciones simbólicas que se construyen en la interacción entre pares, por otra parte se dejan entrever las estructuras sociales que los sustentan y posibilitan los acuerdos. Canales y Peinado (1999) sugieren que es en estas condiciones especiales de enunciación y de interacción que se reproduce y cambia el verdadero universo simbólico intersubjetivo, donde se crea el discurso social y se articulan orden social y subjetividad.

La utilización de esta técnica, nos permite entonces, ponernos en contacto con las definiciones que realizan los padres e hijos en interacción con sus pares (otros padres y otros hijos) y conocer entonces las producciones de forma intersubjetiva, a la vez que refleja las condicionantes estructurales que devienen del lugar que ocupan el espacio social. En este sentido Ibáñez (1968) menciona que la discusión provocada por el investigador que tiene lugar en el grupo deja entrever la ideología del propio grupo, a lo que agrega la peculiaridad de “explorar el inconsciente”.

Las entrevistas fueron utilizadas de forma complementaria a los grupos, en términos generales coincidimos con Delgado (1995) en que la entrevista supone a través de un acto conversacional la construcción del sentido social de la conducta individual y que a diferencia de los cuestionarios cerrados tiene como propósito favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con una cierta línea argumental. Esta técnica que proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje. Araya Umaña (2002) retomando los aportes de Ibáñez, sostiene que *“cuando las personas revelan sus representaciones mediante sus producciones verbales, no están efectuando la descripción de lo que está en su mente, sino que están construyendo activamente la imagen que se forman del objeto con el cual les confronta las preguntas del investigador”*

3. Actividades realizadas/criterios de selección

El trabajo de campo se llevó a cabo durante los meses de junio a setiembre de 2005 en la ciudad de Montevideo, como se ha mencionado en la introducción, esta investigación parte de otra realizada durante los años 2004 y 2005.

Se realizaron dos grupos de discusión uno de padres/madres y otro de hijos/hijas. Se realizaron también diez entrevistas cuatro realizadas a padres/madres y cuatro a hijos/hijas. En la composición de los grupos se tuvieron en cuenta los criterios de composición numérica y de sexo, así el grupo de adultos se compuso de nueve integrantes, siendo seis mujeres y tres varones.

Por otra parte el grupo de los jóvenes se conformó de siete integrantes, siendo cinco mujeres y dos varones. Faltaron dos varones a este grupo que luego fueron entrevistados, si bien es claro que los discursos de estos dos individuos no pueden aunarse a los discursos emergentes del grupo, se considero pertinente de todas formas dado el lazo filial existente.

En cuanto a los criterios de selección, debe mencionarse:

- En lo que refiere a la pertenencia familiar los individuos debieron pertenecer a un mismo núcleo familiar, por otra parte debían encontrarse entre ciertos rangos de edad. En este sentido los adultos debían tener entre 45 y 55 años de edad, mientras que los jóvenes debían poseer entre 18 y 23 años. El rango de las edades, no responde a un criterio teórico, sino que se utilizó como forma de control, en miras de acotar ambas generaciones.
- De cara a operacionalizar la pertenencia a los sectores medios los sujetos debieron cumplir con dos requisitos:
 1. Haber cursado o estar cursando estudios superiores. Es decir, los adultos debieron ser profesionales y los jóvenes cursar estudios universitarios.
 2. El lugar de residencia, es decir residir en barrios de la ciudad Montevideo considerados de nivel socioeconómico medio alto, puntualmente Pocitos y Punta Carretas.

Debemos puntualizar aquí sobre estos dos criterios teóricos. Como hemos mencionado en el marco teórico, Bourdieu enfatiza en su definición de las clases medias, en relación a la educación (capital cultural) y con ello la vinculación profesional y ocupacional. Agregaremos aquí la vinculación con los estudios contemporáneos acerca de la movilidad y la estratificación social que se proponen definir empíricamente a estos sectores. Puntualmente nos interesa retomar el trabajo de Wright (1997), quien (empleando las relaciones de explotación como eje que define las posiciones de clase, y realizando un mapa relacional de la estructura de empleos) establece la existencia de 12 posiciones de clase que incluyen dos clases puras del modo de producción capitalista (burguesía y proletariado), la clase propia del modo de producción mercantil simple y una serie de posiciones contradictorias en las relaciones de explotación. Es en esta última categoría donde se ubicarían las "clases medias" y están ocupadas por diversos directivos y supervisores, los asalariados semiautónomos (profesionales, expertos y técnicos) y los pequeños empresarios.

De acuerdo con Sémblér (2006) en nuestra región es posible encontrar también una serie de investigaciones que se proponen delimitar a los sectores medios. El autor menciona los trabajos de Portes y Hoffman (2003), Mora y Araujo (2002), León y Martínez (2001). Diferentes son los enfoques y las propuestas, desde mapas construidos a partir de categorías ocupacionales hasta índices de nivel socio económico, sin embargo lo que parece arrojar consenso en la actualidad es la ponderación de los sistemas ocupacionales y conjuntamente el sistema de acceso a las calificaciones.

Más allá de la identificación de la educación con las “nuevas clases medias”, también se identifican atendiendo a los componentes simbólicos el consumo preferencial por las estrategias residenciales, que en definitiva refieren a la necesidad de distancia y diferenciación social.

Por último, desea mencionarse en este capítulo que tanto los participantes en los grupos como los entrevistados fueron seleccionados por el método “bola de nieve” atendiendo a un criterio restrictivo.

IV- EL ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES

La presente sección se estructura de acuerdo a las dimensiones que hemos definido anteriormente: en un primer momento nos detendremos en la *información*, luego en el *campo de la representación* y en tercer lugar en *la actitud*.

Bajo el encuadre de cada una de estas tres grandes dimensiones, que solo pueden escindirse de cara al análisis conceptual, nos proponemos una mirada transversal que supone situar separadamente los discursos de padres e hijos, juego en el que iremos vinculando las similitudes y diferencias en las formas de construir intersubjetivamente al objeto, en nuestro caso los niños en situación de calle. Si bien la construcción de representaciones sociales implica una serie de elementos que se influyen mutuamente donde no podría delinearse una antecendencia temporal entre cada una de las dimensiones definidas, el orden en el que las presentaremos proporciona una buena orientación para la descripción que nos proponemos realizar.

En primer lugar, nos abocaremos a describir la información, pues ello nos permite delinear el lugar desde donde se construyen los conocimientos. Una vez enmarcadas las aproximaciones diferenciales desde donde padres e hijos conocen al objeto, estaremos en mejores condiciones de analizar las formas en que estos sujetos configuran el campo de la representación. Es en este lugar que se verán las formas en que se caracteriza, define e interpreta al objeto, esto es, las formas de construirlo. Por último, veremos que estas configuraciones traen aparejadas formas específicas de orientación de las conductas propias del grupo social que interpreta.

1. La información

¿Qué es lo que ellos saben? ¿Cómo se aproximan al objeto?

En este apartado indagaremos acerca de *los conocimientos* que padres e hijos poseen acerca de la población infantil en situación de calle. Recordemos que la información, en tanto dimensión de contenido de las representaciones sociales, refiere al conjunto de las “explicaciones” que los sujetos elaboran respecto a un objeto social concreto en el marco de su cotidianidad. En esta dimensión no solo veremos el conjunto de las informaciones sino, y en relación a ello, el lugar desde donde se construyen estos conocimientos. La distinta cercanía que tienen los dos grupos considerados con el objeto de representación configuran escenarios distintos que veremos se tornan claves para el análisis.

1.1 ¿Qué saben los adultos?

Niños de la calle como “nuevo problema social”

“(…) nosotros como grandes que somos estamos desde hoy intentando buscar las causas y de cómo arreglarlo, como personas grandes que somos y cabezas de hogar” (INTEGRANTE ADULTA 6)

“(…) conocer el origen del fenómeno de conocer cosas que realmente te alarman como ser quiénes son los padres de estos chicos o cosas por el estilo y eso es desesperante porque ahí hay problemas realmente grandes y uno tiene la conciencia de qué va a pasar en los próximos años con esta gente y eso es realmente terrible”.
(ENTREVISTADO ADULTO 2)

En los discursos adultos, se observa una cierta “incapacidad” para focalizarse en el objeto “niños en situación de calle”. En este sentido cabe hablar de una visión miope por parte de estos sujetos, en tanto la **miopía**⁷, “*refiere al error en el enfoque visual que causa dificultad de ver los objetos distantes*”. De esta forma el objeto no se presenta claro sino difuso, sus límites no aparecen claramente delineados, hecho que se cristaliza a través del desplazamiento o (des) focalización del propio objeto de representación. Esto supone que las explicaciones y por tanto los conocimientos, se construyen más allá, alejadas de los niños en situación de calle, trascendiéndolos. En lo que sigue daremos cuenta de cómo se produce este desplazamiento, hecho que implica explicitar los diferentes elementos a los que aluden los adultos en el marco del desarrollo de sus propios discursos, esto es, cómo se construyen las concatenaciones de estas explicaciones.

En este sentido, lo que surge con gran solvencia es que, lo que “se sabe” suele relacionarse más con la problemática que con los sujetos, es decir, se conocen los factores asociados a la situación de calle no así a los niños que allí se encuentran. Más aún, los adultos divisan este nuevo “problema social” como uno más que viene a sumarse a un sinfín de nuevos problemas que antes no existían en nuestra sociedad. Es mediante un juego de explicaciones que pretenden responder preguntas tales como ¿quién tiene la culpa? ¿Cómo hemos podido llegar a esto? ¿Qué nos ha pasado?, que los adultos despliegan sus conocimientos. De este modo, sus diagnósticos vinculan los posibles factores que han determinado la existencia de esta nueva problemática. Se mencionan a este nivel cuestiones de índole política, transformaciones económicas y sociales que se han producido en los últimos tiempos, donde la reproducción intergeneracional de la pobreza, la ruptura de las estructuras familiares y la falta de educación parecen ser los ejemplos más consensuados.

⁷ El concepto de miopía lo utilizamos en analogía a la designación que Filardo et al (2006) le dan en su estudio de las clases de edad y el uso de los espacios urbanos.

(...) ¿Esta situación haya venido por qué? Porque la gran mayoría de la gente se ha venido del interior se han instalado en el cinturón de Montevideo, cuando viene se da cuenta que no puede insertarse y pasa esto. Digo porque no es así que es generación espontánea, estos niños no nacen así porque sí, es falta de cultura, las mamás tienen muchos niños porque no tienen esa educación para saber que no pueden tener cinco o diez gurises si no los pueden mantener. (INTEGRANTE ADULTA 1)

Si, ahí falta también estructura familiar, porque el papá, la mamá o lo que sea no los están mandando a la escuela como es obligación, porque además está establecido legalmente que tienen que ir a la escuela (INTEGRANTE ADULTA 2)

(...) Es que claro las responsabilidades que nosotros tenemos es cuando elegimos a los gobernantes y este país digo el aspecto económico, no somos ajenos al medio ojo estamos en América Latina tercer mundo y eso influye es el factor principal: el económico... (INTEGRANTE ADULTO 3)

Es sin duda la falta de educación y por tanto de “oportunidades”, lo que se entiende como principal causante de estos problemas, y desde donde parecen poder explicarse y entenderse todas aquellas cosas que “no se comprenden”, como ser el rechazo a la ayuda que les brindan el resto de las personas de la sociedad. La falta de educación no solo refiere a la no concurrencia a centros educativos (si bien el ausentismo escolar es una causa incuestionable) sino que se analiza además la mala situación de la enseñanza formal en su conjunto, donde se menciona la mala remuneración de los docentes y sus escasas posibilidades de formarse para poder impartir una buena educación. A la vez se menciona que estas problemáticas son una cuestión de “educación de base”, en tanto refieren a la ausencia de pautas educadoras de personalidad de estos niños, hecho que parece explicar la dificultad “para que puedan formar parte del mundo productivo”.

Yo creo que es todo un tema, las maestras no se pueden recalificar porque ganan dos mangos, viven en asentamientos porque digo... yo he visto, yo soy médica y veo maestras que viven en asentamientos. Entonces cuando vos llegas y un profesor de física vive en un cantebril, tú decís: este hombre dónde puede comprar un libro para simplemente recalificarse, dónde puede... como puede ejercer su profesión si el tipo vive en un asentamiento. Y no es invento lo he vivido, entonces de ahí en más todo este deterioro de la educación va a qué? A que justamente... era lo que decíamos todo esto es una cadena y estos niños van a ser padres de niños y esos niños van a ser pobres y es como que ahí si no cortamos por medio de la educación y la alimentación no creo que se pueda llegar a este... a cambiar este tema. (INTEGRANTE ADULTA 1)

Es que la generación de pobres ya... entonces es de generación en generación y entonces los hábitos de trabajo se van creando desde el bebé, de que no tiene pautas de orden de crecimiento de la organización de la personalidad que no les va creando pautas de trabajo que después claro... yo trabajo en un servicio de neuropsiquiatría que si un niño tiene un bajo nivel el Estado le da una pensión. Y vienen niños y le dicen "contesta todo mal" porque así te dicen que sos retardado y yo recibo más plata por mes, eso es espantoso! Pero y eso quién tiene la culpa... es que no tienen pautas de trabajo desde que al niño no se lo organiza, entonces es un problema de educación de base. (INTEGRANTE ADULTA 4)

(...) si por ejemplo el plan este de las viviendas, entraban a las viviendas y lo que hacían era arrancar las cosas porque no saben cómo vivir con una estructura armada, eso es falta de educación. (INTEGRANTE ADULTA 5)

Lo que resulta interesante, al tiempo que no resuena extraño, es que en este camino de dictaminar los cambios que ha sufrido nuestra sociedad, no sean únicamente los factores asociados a los determinantes de la pobreza los que sirvan de explicación. Es así que, mediante la comparación con el pasado (donde ellos fueron socializados), los adultos mencionan una serie de nuevos fenómenos sociales que vienen a recrear escenarios de convivencia social sustancialmente distintos. Se describe así una “nueva época” signada por la incertidumbre, la falta de perspectiva futura, el egoísmo y la evasión, cuestiones que se materializan a través de los nuevos consumos (drogas y alcohol), así como el incremento de la inseguridad, la desconfianza social y las nuevas formas delinquir.

A propósito esos factores que tu decías tampoco los veíamos hace cuarenta años, la droga, yo los recuerdo que tengo es de haber tomado por primera vez alcohol, jamás había tomado y hoy es el diario vivir, cualquiera ve por la calle cajas de vino, botellas de cerveza, ves niños borrachos este es algo.... (INTEGRANTE ADULTO 3)

Lo que pasa que todas esas cosas son una forma de evasión. (INTEGRANTE ADULTO 5)

Claro lo que pasa que es una falta de perspectiva, que bueno implica vivir la fácil, la rápida... solución a la inmediatez. (INTEGRANTE ADULTO 2)

Antes la evasión era a través del contacto con los otros hablando de las glorias del cincuenta, que buena que está la chiquilina de ahí enfrente, ese tipo de cosas compartían, ahora no se comparte más nada. Y desaparecieron varias instituciones sociales, el tablado por ejemplo, formas de sociabilidad que se fueron perdiendo hacia una forma cada vez más reducida, más encerrada, más pequeña más temerosa. Las barras bravas otro fenómeno increíble organizadas por los propios clubes. Y en la calle hay un clima de temor, se genera un clima social de temor y es bastante fundado. Uno va por 18 de julio, cuando yo era un muchacho 18 de julio era el paraíso de los muchachos salíamos todos!, y hoy es el paraíso de los arrebatadores eso es un hecho y es el centro de la ciudad. Tirar un viejo al suelo quebrarle la cadera todos los días pasa por robarle tres pesos que le quedaron de la jubilación, los copamientos todo esos nuevos tipos de delito que han aparecido, en una época era inconcebible que se metieran tres o cuatro dentro de una casa y la coparan y las tuvieran durante tres o cuatro horas, que tiraran todo, rompieran todo, las violan... (ENTREVISTADO ADULTO 1)

Ahora bien, dos puntualizaciones debemos realizar. Por una parte el hecho que los niños no se presenten como sujetos nítidos en la visión de los adultos o, lo que es lo mismo, se presenten como objeto difuso al cual no se alude de forma directa, parece guardar relación con la ajenidad temporal de los sujetos. Dos elementos se conjugan aquí, el hecho de que estas personas fueron socializadas en otro contexto socio- histórico y la emergencia reciente de los niños en las calles de nuestra ciudad. De hecho, la relevancia que adquiere el pasado como recurso del que se sirven para dar cuenta de este presente, con el que no se identifican, viene a aportar algunas pistas en este sentido. Más precisamente, es en un constante diálogo de comparaciones con "*un antes*" desde donde se construyen las explicaciones, diálogo que no solo pone en evidencia que antes no existían niños en las calles, sino que la consigna parece ser que "*antes todo era distinto*". De modo que el carácter novedoso del fenómeno estaría explicando en parte la dificultad de focalizarse (desfocalización/desplazamiento) en el objeto.

Decimos que estaría explicando solo en parte, y aquí la segunda puntualización, porque dentro de este desplazamiento, dentro de las diversas cosas a las que se aluden, los sujetos jerarquizan y seleccionan aquellas que se presentan como más preocupantes. Como vimos anteriormente si bien desentrañar las causas y los posibles canales de salida de la situación de estos niños parece ser una fuente de preocupación, ello abre paso a otras cuestiones tan o más preocupantes. Sobre esta línea que viene a sugerir que la existencia de otros factores, además de la lejanía, estaría asociada a esta dificultad de visión nos proponemos ahondar en la próxima dimensión.

1.2 ¿Qué saben los jóvenes? El conocimiento desde la experiencia

“Pero creo que, puntualmente en este tema, yo puedo manejar más situaciones que ellos no podrían. A mi padre un niño no va a venir a hacerse el vivo, a prepotearle, pero a mi madre pueden simplemente tirarle de la cartera y llevársela. No sé en realidad como pueden manejar la situación... me cuesta imaginármelo. Pero de cierta forma es como que yo tengo más armas, no sé si decirlo así, pero como estoy todo el día en la calle entonces conoces más cosas de esa realidad, de todo lo que hay en la calle.” (INTEGRANTE JOVEN 1)

A diferencia de sus padres los jóvenes no parecen reportar una visión miope del objeto, pues a través de la contundencia de sus discursos no solo pueden referenciarlo directamente, sino que sus conocimientos dan cuenta de un otro- sujeto (re) conocido. Sin embargo, sus visiones también refieren a cuestiones que se separan de esta focalización y remiten, al igual que los adultos, a nociones que giran en torno al “problema social”. Por esto diremos que su visión se encuentra representada por el estrabismo⁸ pues *“al fijar la visión en un objeto se da una falta de paralelismo ocular: mientras un ojo dirige correctamente su eje de visión, el otro se dirige en otra dirección”*⁹

Los conocimientos que poseen los jóvenes permiten entrever que nacen de una proximidad directa con el objeto, pues surgen mayoritariamente en el marco de sus prácticas cotidianas, en situaciones de interacción “naturales” con estos niños. Los niños que se encuentran en la calle son visualizados como un elemento más del paisaje urbano, es la “normalidad” de las situaciones lo que parece primar, pues desde que ellos salieron a la calle, la calle era así.

“Uno porque cuando ya empezás a salir lo vez como normal, vas al liceo y te encontrás con el tipo tirado en el piso durmiendo y es normal. Y vas al baile y hay tres o cuatro esperando en la esquina a ver quién es el vestido con más pinta de “concheto” ¿y cómo le explicas a tus padres qué es un plancha y qué es un concheto? O las piñatas que se arma entre planchas y conchetos, que ahora está de moda, ¿cómo lo entienden? ¿o esas tribus urbanas que hay ahora? No lo entienden, ni el lenguaje, ni el idioma ni nada, como de repente nuestros abuelos no podían entender a un hippie caminando desnudo”. (ENTREVISTADO JOVEN 1)

“Nosotros estamos mucho más acostumbrados, vamos a bailar y están ahí, vamos a la Rambla y están ahí a cualquier lado que vamos siempre están”. (INTEGRANTE JOVEN 5)

“Es como que aprendimos a vivir con eso desde siempre o al menos desde la adolescencia y ellos (padres) no”. (INTEGRANTE JOVEN 6)

“Ella (su madre) no se mueve en esos ambientes... no está en tanto contacto, no anda tanto en la calle. Pero hay ambientes que no frecuenta entonces, los ambientes donde ella más está en contacto con esa realidad...los adultos no tienen el mismo contacto que los jóvenes” (ENTREVISTADO JOVEN 4)

En este encuadre cotidiano, los “saberes” que poseen los jóvenes se evidencian como recetas procedimentales (recetas para resolver problemas de rutina en el sentido de Berger y Luckmann), manuales que se configuran a partir del aprendizaje de sus experiencias. Básicamente los conocimientos refieren a la decodificación e interpretación de las señales, de los comportamientos y actitudes de estos niños. Es de notar el carácter estereotipado de estas informaciones, pues precisamente el “conocer” se condensa en figuras relativas a la imagen, donde las “apariencias” y “las caras” se presentan como los retratos más mencionados.

⁸ El concepto estrabismo lo utilizamos en analogía a la designación que Filardo et al (2006) le dan en su estudio de Las clases de edad y el uso de los espacios urbanos.

"(...) no sé depende... depende de la cara vos te das cuenta te das cuenta si es que te van a afanar, que te van a robar, Como que hay que aprender un poco de estas situaciones (...)" (INTEGRANTE JOVEN 1)

"Y en la apariencia, vos te das cuenta... yo donde vivo acá los locos te viene a pedir cada cinco segundos por todos lados, pero va en vos ya te digo si viene un guachito chiquito hecho guasca le das un par de monedas, pero si ya viene un loco de pusuca así "fa no, no loco no tengo nada" También va en cómo se lo digas, yo me doy cuenta a quien le puedo dar y a quien no" (INTEGRANTE JOVEN 3)

"Como decirte te conectas en el sentido de que ya sabes para donde viene la mano, yo les puedo sacar la onda si es que vienen a robarme a pedirme un peso o simplemente a romperme los huevos. Es lo que yo creo capaz que es la pelotudez más grande del mundo, pero yo lo siento así. (...) El loco se da cuenta que yo no estoy para ninguna." (ENTREVISTADO JOVEN 4)

Otro elemento que viene a reflejar este lugar desde donde se construye el conocimiento, se relaciona con la heterogeneidad de la información, en tanto se observan variedades en la población infantil. Los jóvenes mencionan distintos "tipos de niños" de acuerdo a cuál sea el escenario que configura la situación del encuentro, el momento del día (si es día o de noche,) o el lugar donde puedan encontrarlos (si es en la rambla o en el ómnibus). Diversidad que también se presenta en relación a las acciones que estos niños realizan, encontrarlos "pidiendo", "haciendo nada" o "durmiendo" son algunos de los escenarios recreados¹⁰.

Ahora, si bien los jóvenes logran focalizar su visión sobre el objeto, sus informaciones se dirigen en otra dirección, pues como mencionamos al comienzo también aluden a la "cuestión social", a la problemática de la situación de calle. Al igual que en el caso de sus padres parece ser "la preocupación" lo que oficia como motor de sus reflexiones, sus diagnósticos aunque menos complejos refieren a los mismos factores explicativos que los mencionados por los adultos. En este sentido, se interrogan por las soluciones, cuáles podrían ser los canales de salida, y las posibilidades de reinserción social que tienen estos niños.

"Porque no podes hacer nada y quiénes tendrían que hacerlo? El Estado, pero cómo? ¿Cuál es la solución?, los llevan a un lugar, pero no esos niños tienen que tener una familia. Es todo un círculo enorme que empieza en que el chiquilín ya no tiene familia, o cuando sabe, si es que tiene no la ve... estar todo en día en la calle está salado "las juntas" y todo lo que viene después... (ENTREVISTADO JOVEN 2)"

"Es muy difícil sacarlos de la calle imponerles las normas sociales y que formen parte de la cadena productiva. No es que no tienen capacidad sino que se quemaron la cabeza, no tienen neuronas están totalmente pasados y están jugadísimos y ¿cómo los sacas? (ENTREVISTADO JOVEN 3)"

Si bien esta visión se presenta como un lugar de encuentro entre ambas generaciones, ello no supone que debamos extrapolar en este punto las implicancias de la visión de los adultos. Es decir, el hecho de que los conocimientos de los jóvenes se separen de la experiencia no implica que se desenfoque o se desplace el objeto, viene a representar más bien la convivencia de estas dos visiones.

¹⁰ Los datos más actuales con los que se cuenta acerca de la población infantil en situación de calle en nuestra ciudad parecen ir en este sentido. El estudio de *Dimensionamiento de niñas ya adolescentes en situación de calle*, menciona la heterogeneidad en las edades de los niños según tres momentos del día así como las estrategias y modalidades de sobrevivencia. Respecto a las edades la investigación señala que durante el turno matutino predominan niños de edades entre 6 y 12 años, durante el turno vespertino las edades más tempranas tienden a disminuir y aumentan los adolescentes de entre 13 y 17 años llegando a ser predominantes en la noche. Por otra parte, la estrategia más observada en el turno matutino es la recolección de residuos, en el vespertino la mendicidad directa y en el nocturno el deambular; si bien estas tres aparecen en los tres momentos del día. Estudio de dimensionamiento de la situación de calle de niños, niñas y adolescentes. INFAMILIA- MIDES (2007).

En consonancia con la idea de que *“el origen de la información, es a sí mismo un elemento a considerar pues la información que surge de un contacto directo con el objeto, y de las prácticas que una persona desarrolla en relación a él, tiene unas propiedades bastante diferentes de las que presenta la información recogida por medio de la comunicación social”* (Araya Umaña, 2002: 40), es que indagaremos con más profundidad qué es lo que implican las aproximaciones diferenciales al objeto como formas específicas de “conocer”.

Sintetizando lo que planteamos anteriormente, las aproximaciones diferenciales de adultos y jóvenes vienen a relacionarse con el grado de cercanía- lejanía que estos sujetos mantienen con los niños que se encuentran en la calle. Debe contemplarse que este juego de más o menos proximidad parece ir en un doble sentido, pues se refieren tanto al mayor o menor grado de cercanía espacial como temporal, los conceptos de *clase de edad* y de *edad histórica* nos sirven para demarcar estas posiciones.

La noción de *clase de edad* propuesta por Martín Criado (1998), se aleja de considerar la juventud y la adultez como categorías vacías, por el contrario refieren precisamente a la categorización que se crea en cada grupo social en función de una edad social. Así se demarcan las fronteras en función de la edad y por una serie de momentos de transición (matrimonio, titulación, etc.) estableciéndose qué significa ser joven o ser adulto y cuáles son los derechos y obligaciones que les corresponden así como cuáles son los comportamientos esperables. Es así que lo propio de ser joven se relaciona con hacer un mayor uso de la calle mientras que lo “lógico” para el caso de los adultos es mantenerse más alejados de estos circuitos. Mencionar entonces que las informaciones de los jóvenes surgen de situaciones cotidianas del contacto directo con estos niños, supone considerar (como ellos mismos lo explicitan), su mayor permanencia en la calle en relación a los adultos. Por otra parte, la “calle de hoy” no es la misma “calle” que existía cuando sus padres eran jóvenes, en este sentido la noción de *edad histórica* proporciona la articulación con la cercanía temporal, por cuanto alude al contexto socio histórico en que cada clase de edad se socializa.

Estas puntualizaciones nos devuelven el “ojo” focalizado de los jóvenes a la vez que la visión miope de los adultos. Como vimos el otro “ojo” de los jóvenes se sitúa próximo a las formas de conocimientos de sus padres por lo que esta visión que supone alejarse del sujeto y conocerlo a través de la “cuestión social” parece guardar relación no ya con lo propio de la clase de edad sino con formas de conocer transmitidas de forma intergeneracional. El hecho de que las informaciones disponibles sobre un objeto social se encuentran mediatizadas por los grupos de pertenencia, parece plantear para el caso de los jóvenes un juego entre la experiencia y lo que viene dado desde la pertenencia familiar, volviendo visible la convivencia de visiones, si bien no contradictorias, fuertemente escindidas.

Asimismo estas formas de conocimiento que en el caso de los adultos se forman alejadas del objeto, en la mediatización de la comunicación, nos dice algo acerca de este lugar donde se construyen y recrean, ya que sus informaciones vienen a retratar su lugar de “instruidos”. Las descripciones de lo que “saben” acerca de la “problemática actual” permiten entrever su formación profesional, de hecho muchas de “las realidades” que relatan surgen desde el ejercicio de sus profesiones.

Para finalizar este apartado, y en procura de volvernos sobre las características de la propia dimensión que hemos trabajado, queremos plantear la idea de que, en tanto la información como dimensión de contenido de las representaciones sociales se refiere a la *organización interna de los conocimientos*, los conocimientos que poseen los adultos se presentan más desorganizados que los de los jóvenes. Una primera impresión podría sugerir lo contrario, por cuanto el estrabismo en la mirada de los jóvenes implica una doble visión donde conviven elementos diversos; pero la capacidad de delimitar claramente el objeto, de recortarlo, de hablar de él en forma consistente y en términos presentes nos

distancia de esta posible confusión. Por el contrario, la multiplicidad de fenómenos de la que dan cuenta los adultos, donde se alude a los niños de forma intermitente y a través de fenómenos más amplios y complejos, sustenta esta idea de menor organización. El carácter caótico de sus discursos y la propia dinámica de las discusiones signada por la constante derivación de diferentes tópicos, parecen sumar en este sentido. Como se verá en el siguiente apartado, este hecho se vincula también con el *grado de estructuración del campo* de la representación, que nos dirá sobre la dinámica global de estas formas de representar.

2. El campo de la representación

Construyendo al objeto

El campo de la representación constituye la dimensión más importante de las representaciones sociales, pues es aquí donde el conjunto de *caracterizaciones* e *interpretaciones* que se tienen respecto a un objeto social concreto se cristalizan. ¿Qué objeto construyen? es la interrogante que nos guía en esta sección.

En grandes líneas veremos que tanto jóvenes como adultos se encuentran atravesados por una serie de contradicciones, sus construcciones se delinean mayoritariamente entre la *piedad* y el *peligro*. Pero los caminos por los que adultos y jóvenes llegan a estas construcciones parecen distanciarse más que parecerse, la forma en que cada grupo jerarquiza y ordena las caracterizaciones se presenta como punto central de estas divergencias. Más aún, este hecho que guarda relación con los conocimientos y las formas diferenciales en que unos y otros se aproximan a estos niños, refiere al tratamiento mismo del objeto, en tanto el niño que se encuentra en la calle sea reconocido como sujeto, formando parte del mundo de la vida cotidiana o se presenten alejados sin poder acceder a este reconocimiento.

2.1 Las contradicciones adultas

“El niño” objeto de piedad / “El niño” objeto de peligro

Es da lástima horrible de verlos y a su vez como un problema de inseguridad total, vez esos chiquilines juntos ahí que están continuamente pidiendo plata en los semáforos” (INTEGRANTE ADULTA 3)

En grandes líneas, niño objeto de piedad- niño objeto de peligro, es la diada que condensa las construcciones de los adultos. Atender el conjunto de estas construcciones nos remite a considerar la relación de lejanía que mantienen con estos sujetos, pues estas construcciones se desprenden fundamentalmente de sus interpretaciones y de sus sentimientos, es decir del componente afectivo de las representaciones sociales. Considerando la visión miope de los adultos, el hecho de que el componente afectivo se vuelva el elemento en torno al que se ordena el resto de los conocimientos e interpretaciones es sumamente significativo. Esto porque es el componente más visible y resistente de las representaciones, siempre aparece aún cuando el resto de los elementos que conforman las representaciones estén ausentes, incluso en casos donde no exista campo de la representación. Con esto queremos decir que la fuerte presencia del componente afectivo es una pista de que no encontraremos aquí construcciones estructuradas y contundentes, donde un otro visible y reconocido sea caracterizado y tipificado como si veremos se presentan en el caso de los jóvenes.

Los discursos adultos se encuentran entonces signados por la contradicción, más correctamente los propios sujetos expresan moverse entre la contradicción, los sentimientos de lástima, impotencia, bronca y miedo son con los que más se identifican; parece acertado detenernos en las interpretaciones que yacen por detrás de estos componentes tan visibles.

Por una parte, “el niño” tributario de misericordia, es retratado a través de imágenes que se asocian con su condición de *frágil* y *vulnerable*, como “*el chiquito*” *abandonado*, y *desamparado* que no tiene la culpa de estar en esa situación. En este sentido las cosas que existen detrás del niño que pide en el semáforo, vienen a reforzar su condición de indefenso por cuanto los adultos alegan que “son por todos conocidas” las situaciones de explotación y abuso a las que son sometidos. Los “niños de la calle” se convierten en víctimas no solo por el hecho de estar en la calle sino por una serie de factores que refieren al fenómeno, en este sentido las menciones refieren a la existencia de la figura de un padre

que los golpea, una madre que los educa para mendigar, o la existencia de otros adultos que los mandan a pedir.

"(...) Porque todos sabemos que hay veces que hay señoras que agarra los niños... como que hay todo un tipo de... un submundo también que no ves y no sabes si la persona que pide es para él sino que agarra un niño prestado viste hay todo un tema que uno conoce". (INTEGRANTE ADULTA 1)

"Y... me dan bastante pena por lo general, uno piensa que cuando uno los ve y mira su medio, cuando los ve que vienen a pedir o que vienen, o que están en un semáforo o que están en la calle por el centro; uno piensa que hay alguien explotándolos, uno piensa que hay algunas cosas atrás ahí que... hay todo un fenómeno social que es complicado uno piensa que estaría más bueno no verlo, pero están ahí (risas). Tratar de evitarlo sí, pero incluso socialmente, estructuras que por un lado pudieran solucionar por otro lado evitar esas cosas, pero ahora se sabe que no se puede". (ENTREVISTADO ADULTO 2)

Estas proposiciones de sentido común que vienen a construir al niño como un objeto de cuidado y protección se relacionan con cierto sentido de "responsabilidad social". Los propios adultos se interpelan acerca de su responsabilidad sobre la existencia de este nuevo problema social, consensuando en que es *"un problema de todos"*, es *"responsabilidad de la sociedad uruguaya en su conjunto"*. Es de observar que en este nivel, el niño solo vive en sus discursos; es decir, representa una suerte de entelequia a la que se debe salvaguardar y proteger, hecho que parece responder más a cierta ética humanista y donde lo que parecería estar en cuestión es la defensa de una construcción de infancia idealizada y deseable.

Por otra parte, esta visión más lejana del niño desamparado choca con el niño que reconocen a través de sus experiencias, contradicción que es expresada en estos términos por los propios adultos. Estas experiencias negativas, se relacionan básicamente con haber sido víctimas de "algún robo", en este nivel el niño es asociado con prácticas delictivas.

"Digo yo creo que nos generan sentimientos contradictorios, creo yo que a la mayoría, porque por un lado molestan a veces dan miedo uno se los quisiera sacar de encima, y por otro lado a poco de que uno tome un poquito de conciencia social se da cuenta de que hay otra cosa que en cada uno tiene que primar por encima de la molestia o el miedo o el fastidio que ocasiona ver a los niños en la calle, este... (...) Cuesta mucho responder eso de "pobre muchacho está necesitado" a mí cuando me afanan la cartera de al lado mío en el auto rompiéndome el vidrio y todo eso honestamente el primer sentimiento no fue de solidaridad, si podía lo mataba". (INTEGRANTE ADULTA 7)

No resulta extraño que los adultos declaren que es a "ser robados" a lo que más se sienten expuestos si se considera el uso más acotado que hacen de la calle. Esto en relación a la lejanía espacial que mencionamos anteriormente propia del ser adulto, en referencia a su clase de edad, y también a la clase social de pertenencia. El hecho de no estar en la calle, de ir de su casa al trabajo, y transportarse generalmente en auto, son algunos de los ejemplos que delinear su pasaje efímero por la calle. Sin embargo, vale la aclaración de que la mayoría de los adultos mencionan no haber experimentado experiencias negativas, por lo que esta construcción también parece formarse alejada de la experiencia en la comunicación social. De modo que si lo propio del "niño abandonado" es la lástima, el miedo o el peligro es el componente afectivo que se condice con un niño que se asocia con prácticas delictivas.

Sin embargo, al decir de los adultos la mayor contradicción está dada por la pena que genera la existencia de este "fenómeno social" y el temor que ello ocasiona en su entorno: *"Por un lado sentís pena y por otro lado ¿qué le decís a tu hijo? que les de todo. Porque también tenés miedo"*. En este sentido el niño se construye como un *potencial peligro* por el solo hecho de estar en la calle, por donde también andan sus hijos. El miedo de que les pase algo a sus hijos es sin duda la apreciación más consensuada entre las opiniones adultas. De este modo, la calle como escenario que se sitúa fuera de su dominio, y que viene a desafiar su mundo privado, parece conjurar todos los males propios de esta nueva sociedad. Retomando la idea que mencionamos en el apartado anterior acerca de la

desfocalización o desplazamiento del objeto, es de observar que lo propio sucede con los “peligros” divisados por los adultos, más precisamente una suerte de amenaza latente y abstracta parece construirse, *“la prueba está en que hay una nueva forma de saludarse ahora que antes no existía: cuidate, si lo decimos es porque sentimos que de algo hay que cuidarse.”*

Pues bien, retomando las palabras de este adulto, ¿qué es ese “algo”, o ese todo, del que hay que cuidarse?, ¿a qué parecen temer? Como vimos en el capítulo anterior, es la configuración de “una nueva época”, signada por la inseguridad y la incertidumbre, que se distancia de aquel pasado conocido lo que gana terreno en la bolsa de las preocupaciones adultas. Bayce (2001) menciona que una de las características de las sociedades contemporáneas es la recreación en la conciencia colectiva de una “inseguridad antropológica” caracterizada por el aumento de la anomia, la angustia, sentimiento de privación, frustración y agresividad. Hechos que sumados a transformaciones de carácter más estructural, como la precarización del empleo, guardan relación con la pérdida de garantías y seguridades por el desvanecimiento de las instituciones típicas de la modernidad. Es de especial interés mencionar la pérdida de seguridad en la educación en tanto los adultos mencionan su intranquilidad al respecto,

“Nos tocó vivir épocas muy diferentes, las posibilidades de trabajo, todo. Nosotros cuando estudiábamos... estudiando teníamos un futuro, teníamos el futuro asegurado y esos nos daba seguridad, tranquilidad. Esa sensación de incertidumbre total... desgraciadamente esta época ha sido peor.”
(ENTREVISTADA ADULTA 3)

La idea de que la educación ya no se presente como mecanismo asegurador del empleo, parece presentarse con especial importancia dentro de este sector social pues debemos considerar que ha sido el canal típico de ascenso social. Es así que este conjunto de angustias, se proyecten como temores de futuro, pues los adultos consideran que son las generaciones venideras, sus hijos, los que han de continuar padeciendo a esta sociedad tal y como está. La sociedad caracterizada por la instalación de riesgos parece encerrar esta proyección, por cuanto, *“en un sentido central los riesgos son al mismo tiempo reales e irreales. Por una parte, muchos peligros y destrucciones ya son reales (...) por otra parte, la auténtica pujanza social del argumento del riesgo reside en la proyección de amenazas para el futuro (...) El centro de la conciencia del riesgo no reside en el presente, sino en el futuro”* (Beck, 1986:39-40).

2.2 Las contradicciones de los jóvenes

Sujetos molestos, violentos, peligrosos/ “objeto de piedad”.

Aquí debajo de mi casa que vivo ahí en la Plaza Cagancha viven ocho chiquilines que el más grande debe tener diez años, y se pasan todo el día fumando porro, tomando alcohol, andan con mujeres que están por ahí en la vuelta en la calle. (...) Están todo el día moviéndose en ese entorno que está salado, es muy violento, el de la caja de vino en la esquina, el porrito y al tipo no le importa nada y para peor ya sabes que no le pasa nada si llega a hacer algo (ENTREVISTADO JOVEN 1).

El conjunto de las caracterizaciones, interpretaciones y definiciones que los jóvenes realizan acerca de la población infantil en situación de calle da cuenta de la presencia de un campo más estructurado de la representación, ya que existe un otro que tiene rostro, que es reconocido como sujeto y que es aprehendido en el marco de la vida cotidiana de forma tipificada. Formas de aprehender al otro que *“(...) son típicos en un doble sentido: yo aprehendo al otro como típico y ambos interactuamos en una situación que de por sí es típica”* (Berger y Luckmann, 1997: 49).

Para dar cuenta de estas tipificaciones, nos serviremos del concepto de atributos identificadores ya que estas caracterizaciones que ponen de manifiesto el sentido común se derivan de la impresión

global que los sujetos se forman en la interacción social. Concretamente dichos atributos refieren a un conjunto de "(...) *características tales como disposiciones, hábitos, tendencias, actitudes o capacidades, a lo que se añade lo relativo a la imagen del propio cuerpo*" (Lipiansky, 1992, p: 122). Algunos de esos atributos tienen una *significación preferentemente individual y funcionan como "rasgos de personalidad"* (inteligente, perseverante, imaginativo.), mientras que otros tienen una *significación preferentemente relacional, en el sentido de que denotan rasgos o características de socialidad (tolerante, amable, comprensivo, sentimental)*" (Giménez, 1997: 200).

Lo primero que debe mencionarse, es que el niño de la calle es para los jóvenes un *sujeto molesto*, en tanto las situaciones más típicas de encuentro suponen que se acerquen a pedir. Si bien, los jóvenes incorporan con naturalidad la presencia de estos niños en las calles, dada la frecuencia de estas situaciones, parece caberle el atributo de "garronero" o "abusador" (en tanto consideran que abusa de su condición).

"Además yo creo que ya tengo otro rechazo porque me viven garroneando y si se ponen pesado voy a tratar de sacármelo de encima y si me sigue molestando le voy a decir "bo no tengo nada, te estoy diciendo que no tengo nada" y en algún momento la situación se define o para un lado o para el otro" (ENTREVISTADO JOVEN 3)

"Pero también es como que si vos le das la mano te agarran todo el brazo, si vas en una onda buena capaz que no... te terminan robando igual" (INTEGRANTE JOVEN 1)

"Lo que capaz más veo es que traten mal a alguien o te empieza a manguear, todo lo que tengas te entran a pedir, lo que sea que tengas. Y de repente si no les das te hablan mal, pero igual están en la suya también. Como todo el mundo va, ellos también". (ENTREVISTADO JOVEN 2)

Dentro del grupo de los jóvenes son los varones los que enfatizan más este tipo de conductas, es de observar la presencia de ciertos matices entre varones y mujeres que parecen asociarse a un uso diferencial de los circuitos urbanos. No pretendemos ahondar sobre este uso diferencial, solo puntualizar que sus relatos permiten entrever ciertas prácticas distintas, a modo de ejemplo los varones parecen permanecer más tiempo en la calle, andar más solos a la vez que frecuentarlos con mayor asiduidad por la noche.

Por otra parte, las características con las que más se identifican a estos niños se relacionan con la violencia, más aún los sujetos son definidos como intrínsecamente *violentos y agresivos*. Los jóvenes mencionan que constantemente perciben su agresividad a través de sus comportamientos, conductas destructivas y acciones violentas "porque sí", "sin razón", es así que les atribuyen comportamientos dañinos *per se*, sintiéndose en muchas ocasiones el blanco de su descarga. Esta agresividad observada y experimentada, puede también leerse a través de sus actitudes corporales, las formas en que se mueven, caminan y las formas en que hablan.

"Hay una tendencia a la agresividad y más si se hacen los vivos, si hay un grupo y hay gente más chica y todo, un pibe de quince años... le quieren sacar algo, lo joden eso pasa, y pasa bastante. Te enteras y los ves también no? Y muchas veces los notas violentos porque expresan sí ese resentimiento así... la forma de hablar, la forma de... no sé a lo mejor no te roban ni te pegan pero es el hecho de hacerte pasar una situación fea, incomoda o a una chica. Pero como que sí, se ve, se escucha gente conocida de cosas de esas y en la noche más que nada que roben, que golpeen." (ENTREVISTADO JOVEN 4)

"Veo mucho resentimiento, lo ves y lo percibís todo el tiempo y también creo que lo comprendo. Ves si unas miradas agresivas, te das cuenta en la mirada y aparte los ves que están siempre agrediendo a la gente; o mismo entre ellos, incluso entre ellos." (ENTREVISTADO JOVEN 2)

En este punto las interpretaciones de los jóvenes parecen ir en un doble sentido, por una parte la violencia es asociada directamente al lugar donde se encuentran, son violentos por el hecho de estar en la calle: *"son violentos de por sí, porque están en ese ambiente y no tienen otra forma de*

sobrevivir". Por otra parte, los niños son vistos como sujetos *resentidos* en tanto los jóvenes entienden que sus agresiones sin sentido, de las que muchas veces se sienten víctimas, son manifestaciones de su situación de excluidos.

"A mí me parece que tienen terrible resentimiento, completamente entendible no? resentimiento hacia la gente que tiene algo. Te gritan concheta que no lo sos y tampoco te importa, pero el hecho es que generalmente no se dirigen de buena manera. La típica que te quieren limpiar el parabrisas y les decís que no y te escupe el parabrisas. Es como que te quieren violentar. Pila de veces que ellos no obtienen lo que ellos quieren te agraden, generalmente no vienen de buena manera. Yo siento eso, que te vuelcan sus sentimientos, su resentimiento hacia vos, en realidad no hacia vos porque no te conocen, hacia la vida. Yo percibo eso se nota el resentimiento". (INTEGRANTE JOVEN 2)

De cierta forma los jóvenes establecen una sinonimia entre el "niño de la calle" y el espacio "calle". En este sentido, si los niños se convierten en *sujetos peligrosos o potencialmente peligrosos*, las cosas que se "saben" están en la calle y con las que por tanto están en contacto, vienen a potenciar esta configuración del peligro, un claro ejemplo de ello parece ser el consumo de drogas y alcohol.

Un hecho que resulta bastante interesante, tiene que ver con la alarma que muestran los jóvenes al referir a la cada vez más precoz conducta de consumos. Parece visualizarse que cada vez se observan niños más chicos consumiendo drogas y alcohol. Anteriormente dimos cuenta de que los jóvenes poseían una variedad de información más amplia acerca de esta población, siendo capaces de reconocer distintos "tipos de niños", en este sentido la distinción que establecen entre los "más grandes" y "los más chicos" parece presentarse como la más relevante. Es así que se presentan discusiones acerca de quién es más peligroso, *"¿los más grandes porque tienen más edad? ¿los más chicos porque son más inconscientes?"*

"Lo que pasa que me parece como decía ella que de por sí ya vienen violentos, ya vienen como con ganas de agredirte de ante mano, a garronearte así mal". (INTEGRANTE JOVEN 1)

"Si pero más que nada los más grandes" (INTEGRANTE JOVEN 3)

"Si pero no, igual yo a veces le tengo más miedo a los más chicos de no sé ocho diez años que a los más grandes. (INTEGRANTE JOVEN 4)

"Muchas veces los más chicos están con el hermano más grande o alguien atrás y entonces casi siempre se hacen los vivos y no sabés lo que puede pasar." (INTEGRANTE JOVEN 5)

"Pero no sé es como que el niño más chico es más inconsciente hace cualquier cosa y no mide las consecuencias, no le importa nada, ni dónde está, ni nada. Pueden hacerte cualquier cosa y capaz que alguno -más grande es más peligroso por la edad pero es como que tá... (INTEGRANTE JOVEN 4)

"Pero ellos, los más grandes tampoco miden no están muy conscientes de que si te hacen algo porque si te hacen algo saben que los llevan y a los dos días están ahí de nuevo". (INTEGRANTE JOVEN 1)

Por eso me asusta más pila de veces ver esas "ratitas" que los más grandes. (INTEGRANTE JOVEN 4)

Varias curiosidades se dejan entrever a través de esta división. Por una parte, parecería que los niños "chicos" y "grandes" son identificados con diferentes atributos, en relación a lo que venimos describiendo, el niño más grande es más molesto y genera más rechazo por cuanto se define típicamente como garronero. El niño "más chico" por su parte, se presenta como un sujeto enteramente controversial de alguna forma lo jóvenes parecen referirse a ellos como los más violentos, los más agresivos y los más potencialmente peligrosos, o capaces de ocasionar un "daño más severo" ya que consideran que son más inconscientes.

"Y lo peor es que... una bandita de gurisitos de 10 años y si yo estoy en una plaza capaz que alguno tiene un chumbo, ya no es un tema de edades. Ya se eliminó eso de los prototipos ya no sabes con que encontrarte, capaz que tienen un cuchillito de porquería pero ya te demuestra en la situación que está el pibe. La gente de acá siempre te cuenta una historia distinta de guachitos de 8 años que se llevó la policía

que robaron pero con armas y esas cosas y ya no puedes apelar a la inocencia del chiquito. Ya está, ya está todo cagado y es todos contra todos y cada vez son más chicos eso es lo peor. Esos pibes ya fueron, no tienen ningún tipo de expectativa ya está..." (ENTREVISTADO JOVEN 3)

De cierta forma el niño que desde que es más pequeño está constantemente en la calle, que se cría con las cosas que hay en la calle, en ese "mundo tan violento" "*ya están en una situación en la que no les importa nada*." El hecho de "*ya estar jugados, de no tener nada que perder*" parece revelar un potencial peligro, a la vez que denota estar en una condición de la que, como los propios jóvenes lo mencionan, difícilmente pueda salir.

Estas maneras de tipificar, y definir a los sujetos dejan entrever que el niño que se encuentra en la calle no es un niño o desde hace tiempo ha dejado de serlo, dado que las descripciones lo sitúan más próximos a la figura de un adulto. Lo que ha de llamarnos la atención es que esta "adultización" no es entendida en función de que los niños asumen roles que no son propios o deseables para su estadio de desarrollo biopsicológico y social, como el hecho de que tengan que trabajar o el resto de las estrategias de auto-sustento. Sino que para los jóvenes parecen convertirse en "adulto" en tanto dejan de apreciarse rasgos típicamente infantiles "*no podés apelar a la inocencia del chiquito*", "*no es un niño puro y angelical*" son algunas de las metáforas que van en este sentido. Este hecho viene a dar cuenta rasgos que construyen la versión "normal" de la niñez, la inocencia y la pureza parecerían ser en este caso las imágenes de lo socialmente esperable.

Ahora bien, retomando la idea de que los jóvenes poseen una visión caracterizada por la falta de paralelismo ocular, estrabismo, los atributos que hasta el momento hemos descripto se relacionan claramente con su ojo focalizado. En este sentido, también es posible encontrar la visión que proporciona el otro ojo, visión que se separa del reconocimiento de un sujeto y recrea al igual que sus padres al niño como construcción objetivada, no formando parte ya de su mundo de vida cotidiana, de su mundo subjetivo. La construcción del niño *desamparado* y *abandonado* tributario de lástima también se hace presente. Las proposiciones que los jóvenes manejan hacen visibles las mismas interpretaciones que encontramos en las construcciones de los adultos, pues el hecho de que los manden pedir, los usen y exploten son las explicaciones que encontramos en este sentido.

"Yo creo que no me asusto porque o sea, sí tengo miedo a veces de que me puedan hacer algo, pero yo tengo hermanos chicos en mi casa y veo los niños chiquitos así o sea frío, descalzos, mojados, no sé, me parte el alma porque me imagino a mis hermanos y tá es horrible." (INTEGRANTE JOVEN 1)

"(...) los chicos, chicos, te generan lástima pero mezclado con un poco de ternura porque no es culpa de ellos para nada y tá les toco eso y a veces están pidiendo porque los mandan o algo... entonces me generan un poco más de lástima esos que los otros que a lo mejor podrían empezar a hacer algo por su situación en sí" (ENTREVISTADO JOVEN 2)

Parecería que las contradicciones de los jóvenes quedan claramente condensadas en las imágenes que se recrean cuando se menciona al *niño peligroso* ("*una ratita que es capaz de sacarte un cuchillo o hacerte cualquier cosa*") o cuando se relata el *niño desamparado* ("*chiquitos con frío, mojados, descalzos*"). Es de rescatar ciertas diferencias en relación a los adultos, en este caso es solamente el niño pequeño el que se convierte en objeto de piedad, pues entienden que los más grandes ya están en condiciones de hacer algo por su situación. Hecho que por una parte refuerza la construcción un tanto idealizada de la niñez que mencionamos anteriormente, pues no es cualquier sujeto que este en situación de calle el que merece su compasión. Por otra parte, vuelve a explicitar la heterogeneidad de la información que poseen los jóvenes en tanto son capaces de reconocer variedades en esta población.

En lo que sigue nos proponemos ahondar sobre las diferencias y similitudes en que ambas generaciones definen y entienden a los niños que se encuentran en las calles, preguntarnos acerca de si estamos en presencia de un otro reconocido, de un sujeto, parece ser la clave que nos ha de guiar en estas comparaciones. Asimismo ¿qué viene a sugerir la ausencia de este reconocimiento? y cuando el niño se reconoce como sujeto, ¿qué sujeto se define?, son preguntas que nos guían para reflexionar en las implicancias de estas formas de conocer.

Una aclaración debemos realizar, hasta el momento nos hemos venido refiriendo a los niños en situación de calle como objeto de representación en sentido genérico, en este momento nos dirigimos a la noción de objeto en oposición a sujeto. De modo que el concepto ya no se presenta neutro sino que viene a reflejar la ausencia del reconocimiento de un sujeto. El niño como objeto, supone entonces una construcción desde la lejanía, nos remite a una concepción abstracta y estática donde sus propiedades o características están dadas por la persona que observa. Por el contrario la consideración de un sujeto, encierra una visión dinámica donde se habilita el juego de la mutua definición y negociación, se reconoce una cierta capacidad de agencia, de obrar sobre el mundo y sobre sí.

De este modo mientras que las construcciones adultas devuelven un objeto, ya sea de piedad o de peligro, los jóvenes se mueven en un continuo que va desde el reconocimiento de un sujeto que de forma muy incipiente incide en su propia construcción, a la negación de este sujeto, al construir también al niño como una categoría abstracta, como objeto de piedad. Este juego de reconocimiento-no reconocimiento se corresponde con distintos niveles discursivos que reflejan en un nivel la recreación de la experiencia y alejándose de ella en otro nivel más alejado, discursos ceñidos a lo “políticamente correcto”. Correspondencia que debe interpretarse como la convivencia de elementos propios de su clase de edad y la reproducción de esquemas de pensamiento transmitidos de forma intergeneracional.

Pero como hemos visto, el reconocimiento del niño como sujeto no necesariamente tiene connotaciones positivas, sino más bien todo lo contrario. Los atributos con los que son identificados, por los jóvenes construyen un sujeto estigmatizado, en tanto el estigma remite a la idea de que “(...) *la sociedad establece los medios para categorizar a las personas y el complemento de atributos que se perciben como corrientes y naturales en los miembros de una de esas categorías (...) Mientras el extraño que está presente ante nosotros puede demostrar ser dueño de un atributo que lo vuelve diferente a los demás (dentro de la categoría de personas a las que tiene acceso) y lo convierte en alguien menos apetecible (...) De ese modo, dejamos de verlo como una persona total y corriente para reducirlo a un ser inficionado y menospreciado. Un atributo de esta naturaleza es un estigma, en especial cuando el produce a los demás, a modo de efecto un descrédito amplio*” (Goffman, E; 1995:12). El niño que se encuentra en la calle se convierte entonces en una persona desacreditada frente a un mundo que no lo acepta.

La idea de que los sujetos puedan interiorizar estos estereotipos, podría relacionarse con una valoración negativa de su propia identidad. Dubet en su concepción de que la identidad presenta distintos niveles de acción, a saber identidad como integración, como estrategia y recurso, como compromiso y como trabajo del actor, menciona que “*aquellos que no están integrados tampoco poseen a la identidad como recurso y se encuentran estigmatizados. En la competencia y la estratificación los recursos de la identidad están desigualmente distribuidos*” (Dubet, 1989: 529). Sin

embargo este hecho no implica la pérdida total de la identidad como recurso sino que los sujetos que se encuentran estigmatizados pueden hacer uso de esa identidad negativa. El autor menciona que *“en el campo de las interacciones personales, Goffman mostró bien como la estigmatización no conseguía borrar completamente la interacción y cómo paradójicamente creaba recursos de influencia”* (Dubet, 1989: 529). Este hecho nos induce a pensar que si bien el reconocimiento puede implicar la concepción negativa de la personalidad, desde este lugar se puede pensar en la existencia de un margen aunque mínimo de negociación entre niños y jóvenes, claramente si consideramos que el componente relacional de la identidad implica luchas y contradicciones, resulta un tanto obvio quien triunfa y por tanto se arroga el derecho de definición del otro.

Podríamos preguntarnos, dado el escenario planteado si el reconocimiento aunque negativo es “preferible” que la construcción estática del niño como objeto, porque a fin de cuentas es una forma de reconocimiento social. En otras palabras si es preferible que en la interacción se refuerce una concepción negativa de la identidad del otro o se lo prive de cualquier forma de reconocimiento. Pero esta reflexión cae por su propio peso, primero porque no estamos en condiciones de aseverar que estas definiciones tengan una implicancia directamente negativa sobre la identidad de los niños que se encuentren en la calle, si incurriéramos en este error seríamos nosotros los que estaríamos estableciendo nociones de “verdad”. Segundo y lo que es más importante, porque la visión que nos hemos propuesto en este trabajo implica considerar la situación de calle como un estado coyuntural y no estructural. En este entendido, lo “deseable” no sería entonces la construcción de una identidad fuerte a partir de dicha situación sino justamente lo contrario, la apelación a otras fuentes de identidad que viabilicen una salida a dicha posición social. En este sentido, lo crucial parece ser la severidad de las definiciones, y por qué no explicitar la preocupación que gira en torno a las nuevas generaciones. Si nos detenemos en las definiciones de los jóvenes es posible observar que son estos quienes arrojan visiones más severas, dando cuenta más de “un niño que es de la calle” “que es al lugar al que pertenecen” y que además por este mismo hecho ha perdido la calidad de “niño”.

Cabe ligar estas distintas configuraciones que se realizan sobre el niño en cuestión a los distintos significados que adquiere la calle en cada una de las miradas que se describe. El antropólogo Marc Augé (1996) ha designado a varios de los lugares en los que nos movemos diariamente como “no lugares” ya que las relaciones que se mantienen con estos espacios solo apuntan indirectamente a los fines que los sujetos tienen para con ese medio, de aquí que el autor sostenga que, en oposición a los lugares antropológicos, los “no lugares” crean la contractualidad solitaria. En este marco la calle se configura en las sociedades modernas como un “no lugar”, como un lugar que ha perdido significación, esta pérdida de sentido que se asocia hacia un vuelco hacia lo privado, trae aparejada una línea discursiva complementaria que supone la inseguridad, la idea de ver en el otro un potencial enemigo.

Podría sugerirse que en el caso de los adultos la calle se visualiza como un “no lugar” hecho que implica la negación del reconocimiento que “es el lugar” de otros, como de los niños. En la medida en que los adultos no cargan de sentido social al espacio considerado es que resulta más difícil la adjudicación de capacidad propia de generar sentido a los seres que habitan en él. Es tal la distancia simbólica que los separa, que se torna prácticamente imposible el acercamiento al otro, ya que justamente este otro se construye (aprende, se socializa y desarrolla estrategias de vida) en un lugar antropológico que no es vivido como tal para los adultos. Este impedimento se vincula fuertemente con la lejanía del objeto antes descripta como propia de la clase de edad, que daba paso a la miopía y al desplazamiento. La lejanía opera así tanto de forma física (en los espacios que efectivamente se frecuentan) como simbólica (en el vacío del espacio como lugar social), niveles que interactúan y se refuerzan.

En el caso de los jóvenes la calle adquiere un significado distinto que implica definiciones más “severas” de estos sujetos, en tanto el conocimiento que tienen acerca de las “cosas que hay en la calle”, los conduce a establecer relaciones lineales entre los sujetos y el espacio. En este sentido, vale retomar la idea del fuerte peso simbólico que adquiere como espacio peligroso, pasando a ser leído a través de estos niños como características propias de su personalidad, la violencia y el consumo de drogas parecen ser los ejemplos más emblemáticos. Con esto queremos mencionar que el hecho de estar en la calle recrea la situación de una realidad no deseada que tiende a degradar a estos individuos.

Los grados diferentes en que la calle se conforma como un lugar para estos jóvenes se evidencian justamente en las diversas ópticas desde las cuales se habla del niño. Este continuo que va desde la negación del sujeto hasta el reconocimiento de un sujeto estigmatizado se vincula fuertemente al sentido atribuido a la calle, ya que por momentos sí se convierte en un espacio, aunque “conquistado”, por niños que lo habitan. En este caso se concibe a un sujeto en cuanto existe una valoración del espacio en el cual ese sujeto cobra vida y sentido. La significación de la calle parece entrar en este juego de definiciones, construyéndose como un lugar antropológico a disputar. Tanto los niños como el espacio en el que habitan dejan de ser ignorados, de forma tal que el espacio da un encuadre al sujeto para que precisamente sea construido, al permitir la cercanía física y simbólica que da lugar a categorizaciones con mayores grados de reciprocidad.

En un sentido distinto, y en vistas de finalizar nos proponemos repetir el ejercicio realizado en el apartado anterior, esta vez en relación al grado de estructuración del campo de estas representaciones. Ya hemos adelantado que el campo de los adultos se presenta menos estructurado que el campo configurado por los jóvenes, hecho que se condice con la mayor desorganización de sus conocimientos. Que se construya el niño como objeto (omisión del sujeto), que se presenten escasas sus caracterizaciones y que sus interpretaciones se ordenen en torno al componente afectivo son atisbos de esta menor estructuración en relación a los jóvenes. Lo que se torna igualmente importante es que además de que no se reconoce a un sujeto, el objeto mismo es desplazado. Hemos visto que el niño como objeto de temor, se desplaza para dar lugar al surgimiento de otros temores, es decir, oficia como disparador pero una vez que la visión adulta se ha desfocalizado, los sujetos no parecen ser capaces de reconstruir el nexo que les permita volver a referirse al niño. Incluso se podría pensar en que en la inexistencia de un campo de la representación en el caso de los adultos, ya que *“puede ser que la representación social carezca de campo, debido a que el discurso de la persona se expresa a través de elementos dispersos que carecen de organización y en los cuales se observa que la representación no está aún estructurada”* (Banchs, 1986: 33-34). En la siguiente sección volveremos sobre esta noción en procura de brindar algunas líneas explicativas.

3. La Actitud

¿Qué es lo que hacen? La orientación de las conductas

En esta sección veremos que la forma en que adultos y jóvenes orientan sus conductas se corresponde con las formas de interpretar que se han venido delineando. Estas formas de entender y configurar la realidad atravesadas por la contradicción vienen a sugerir una doble orientación en el actuar, así por una parte los comportamientos de los sujetos se plantean en un nivel, más como reacciones, ante el objeto o sujeto peligroso que como, acciones fundamentadas. En otro nivel, es posible observar comportamientos mediados por la reflexión: la presencia de acciones deliberativas, que pautan y normativizan el accionar se relacionan con el sentido de la responsabilidad social, con la construcción del otro necesitado de ayuda y tributario de su compasión.

3.1 El comportamiento como reacción Niño como objeto /sujeto peligroso

3.1.1 Las prevenciones adultas, entre lo real y lo irreal.

La mirada adulta sobre la que hemos venido trabajando parece condensarse claramente al observar sus comportamientos. Esto es, la dificultad de visualizar a la población infantil de calle (visión miope), la necesidad de poner en la palestra los nuevos problemas sociales que resultan más preocupantes (desplazamiento del objeto) y dentro de este cúmulo, la construcción del peligro que se separa de los sujetos y se proyecta como temores de futuro. El conjunto de prácticas cotidianas de carácter preventivo, reflejan la visión alejada de los adultos en la que los niños que se encuentran en las calles parecen desvanecerse, pues estas prácticas se orientan más a la inseguridad que caracteriza, en términos de Beck (1986), a la sociedad de riesgo que a esta población infantil en concreto.

El carácter preventivo de sus acciones refleja la concepción de la inminencia del riesgo, pues estos *"(...) poseen y despliegan una relevancia para la actuación ya como conjeturas, como amenazas para el futuro, como prognosis preventivas."* (Beck, 1986:39-40). De este modo las prevenciones adultas se dirigen al incremento de medidas de seguridad y protección a nivel familiar. Plantean en este sentido la necesidad de desarrollar y planificar estrategias tendientes a minimizar y contener el peligro. En tanto son comportamientos nuevos "que en el Uruguay de antes eran impensables", tener que adoptar este tipo de prevenciones (pues alegan que no parece quedar otra opción) pone de manifiesto nuevamente las características de una sociedad escindida y fragmentada, donde la proximidad con el prójimo, la confianza social y la solidaridad parecen haberse desvanecido.

"Yo siento que mis hijos no hayan conocido mi mundo, todas las generaciones sentimos eso no, pero era un mundo mucho más libre, porque éramos mucho más libres. Cuando viene mi hija pide un taxímetro, la tengo que mandar en taxímetro y tenemos que tomar el número del taxímetro, eso en mi época era inconcebible. Y ella hace como que me llama por teléfono y me dice "papá tomé el número tal" porque tengo que desconfiar hasta del taximetrista, eso era inconcebible". (ENTREVISTADO ADULTO 2)

"Yo lo que...en la parte de inseguridad a mí nunca me pasó nada pero lo que me complica es que justamente tenés que incrementar todas las medidas de prevención, cerrar las puertas del auto, que antes nunca lo hacía, como que pones elementos de prevención que bueno que antes no, antes dejabas todo abierto. Toda la inseguridad... hace que estés constantemente tomando medidas de prevención". (INTEGRANTE ADULTA 1)

Resaltar la idea de que los niños no son los protagonistas en el mundo adulto, implica visualizar que en este punto la orientación de sus conductas no implican protegerse ni prevenirse de ellos (ni

siquiera existe nexo discursivo entre el niño que se encuentra en la calle y “la inseguridad”). No debemos pensar que la inseguridad que retratan los adultos se relaciona con la construcción de un niño delincuente, ni aun cuando permeados por la experiencia asocien a estos niños con prácticas delictivas. Esta asociación directa niño/inseguridad no se realiza y los miedos que se relatan son entonces más difusos. Una vez más, la temática del niño lleva a problematizar problemas generales que, si bien surgen de una asociación implícita con el niño, no necesariamente significan un nexo directo. El niño, al poner de manifiesto los “males del mundo” da lugar a una problematización respecto a los cuidados a tomar ante estos “males”, sin por ello existir correspondencia explícita entre estos niveles.

Es importante marcar esta diferencia porque probablemente hoy las construcciones acerca de la delincuencia impulsadas por los medios de comunicación y recreadas en las comunicaciones sociales reflejarían un anclaje más fuerte en los discursos de los adultos, donde es de suponer que sí existiría una correspondencia directa entre la construcción del niño delincuente y la inseguridad como línea discursiva complementaria.

3.1.2 Las prácticas cotidianas de los jóvenes. La evasión en la convivencia social

“Es como que ellos “se han adueñado” de pila de lugares que generalmente como vieron que generaba miedo a la gente... no sé es como que lo usan como recurso y ahora ponéle ir a la rambla ya sabes que la mayoría son ellos y si vas sabes a lo que te expones seguro que algo te va a pasar, te vas a cruzar o te van a venir a... algo. Están, están
(INTEGRANTE JOVEN 3)

Los comportamientos reactivos de los jóvenes, se concentran en evadir e ignorar a los sujetos definidos como molestos y peligrosos. En este sentido, bajo el reconocimiento de que *la calle es de ellos, es su lugar* los jóvenes declaran que han tenido que modificar sus prácticas cotidianas o han tenido que aprender a comportarse de forma distinta en la calle. Las conductas que podríamos tachar de más radicales implican dejar de concurrir a ciertos lugares *“hay lugares a los que no se puede ir más, que ya son de ellos.”*

“Si todo bien, pero al final es tanto lo que tenés que bancarte en la Rambla cada tres segundos que tá, no estás haciendo lo que querés hacer. En definitiva estás haciendo otra cosa que no es lo que querés hacer. Nadie tiene la culpa, ellos no tiene la culpa y chau. La ciudad vieja lo pienso dos veces cada vez que voy porque cada vez que voy no voy tranquila, lo pienso dos veces por que sabés lo que se viene seguro, tenés que estar preparada, a mi por ejemplo no me gusta caminar en la calle directamente si fuera en el campo lo que sea... en Montevideo no me gusta caminar por la calle tá obvio que como tenés que caminar, andar para todos lados pero preferiría no salir, no es no salir en realidad es no encontrarme con esta situación”. (INTEGRANTE JOVEN 4)

Debería señalarse que estas conductas parecen ser más típicas entre las jóvenes mujeres, siendo las que se muestran más proclives a evitar los espacios donde pueden encontrarse con estos niños. Lo que parece presentarse más común entre los varones es una suerte de adecuación en la utilización de los espacios. De esta forma, buscar “donde encajar” es el recurso que les permite continuar usando estos espacios.

cosas es correcto dar y qué no, en este entendido dar dinero se convierte en una conducta altamente repudiada por cuanto se desconoce el destino de su uso a la vez que se piensa contribuye a reforzar su situación de estar en la calle; dar alimentos lógicamente resulta una conducta correcta y coherente con su sistema de valoraciones.

"Pero aparte es difícil, porque vos no sabes qué hacer cuando te piden comida es bárbaro porque tá vas y le compras o le das de lo que estas comiendo, pero ya cundo te piden plata...es distinto porque lo más probable es que sea para dársela a los padres y para que se compren yo que sé... pasta base o vino."(INTEGRANTE JOVEN 6)

"De repente vos les das una moneda y capaz que les estás haciendo mal, porque no estás ayudando a que valore lo que es ganarse una moneda. "Yo gano plata parado en una esquina porque me dan monedas", porque lo peor de todo es que hay gente que les da". (ENTREVISTADO JOVEN 1)

Lo central de estos dilemas parece presentarse en torno al rechazo de los niños ante la ayuda que adultos y jóvenes les brindan. De modo que cómo es posible ayudarlos *"¿si ellos no se dejan ayudar por el resto de las personas que quieren hacer algo por su situación?"* En este sentido, sus interpretaciones se dirigen a "culpabilizar" a los niños, en tanto son ellos quienes "no saben valorar", quienes no se amoldan a su visión de qué es lo correcto para ellos mismos. Tal vez lo que resulta más llamativo es que los jóvenes reproduzcan e incluso mencionen con más énfasis que sus padres esta "ausencia de valores".

"Pero ellos no tienen valores. Nosotros a los hijos nuestros les inculcamos otras cosas. Ellos no tienen idea lo que es el respeto a una persona de edad ni el respeto al propiedad ajena, bueno ni que hablar. Básicamente niños que no tienen ni el más mínimo valor, el valor de ellos es comer y no sé si..." (INTEGRANTE ADULTA 6)

De alguna forma las construcciones acerca de otro necesitado de ayuda se presentan conflictivas allí cuando el otro no responde en los términos deseados o esperables, pero no por ello parecen desvanecerse estas construcciones pues las interpretaciones dan cuenta de que lo problemático es incorporado a sus esquemas de pensamiento, de forma tal que no se presenten inconsistencias en las formas de pensar la realidad del otro.

Es posible observar que estos comportamientos que nos hablan de una fuerte transmisión de los esquemas de pensamiento, vienen a instalarse como pautas educativas de padres a hijos, pues como veremos a continuación los adultos enuncian la importancia y la preocupación de que sus hijos desarrollen prácticas "solidarias", que estén en contacto con "realidades diferentes". Es más, parte de la angustia con la que los adultos parecen conceptualizar esta situación tiene que ver con la incertidumbre respecto a la continuidad de los valores promulgados: el problema social no solo está relacionado con el niño observado sino con la continuidad de una reacción normativamente orientada por parte de las futuras generaciones. En este punto es que se torna central la conducta normativa que, desde una perspectiva ejemplarizante, se consolida como el componente educativo más importante. Componente que se cristaliza en el relato de las acciones similares que a este respecto realizan sus hijos, tanto como la recreación de momentos de discusión con ellos sobre cómo actuar frente a esta realidad

3.2.2 Yo practico solidaridad efectiva ¿y vos?

Además permanentemente hago que mis hijos no se... que permanentemente junten juguetes y los lleven a la Iglesia, práctico solidaridad efectiva que ellos sientan la solidaridad, o sea soy cauta, no tengo miedo, pero soy cauta (...) (INTEGRANTE ADULTA 5)

Como mencionamos, es posible encontrar una serie de actuaciones que van más allá de los encuentros con estos niños y que hacen más a una ética de obrar respecto al necesitado, “al pobre”. Es de mencionar que este emergente es traído en las discusiones o reflexiones con la intencionalidad de remarcar, de explicitar y, por qué no, de expiar culpas. Es así que los sujetos se disponen a enumerar las cosas que hacen y que no hacen en vistas de ayudar a aquellas personas que se encuentran en situaciones de “vulnerabilidad”. En esta línea continuista no es inocente que varios de los jóvenes relaten que se encuentran realizando trabajos de servicio social, como ellos mismos lo denominan, relato que tiene su espejo en el grupo adulto, pues sus padres también sacan a relucir el “activismo” de sus hijos.

“Si les doy, pero después me siento que no estoy ayudando así, siento que los puedo ayudar mucho más sí...yo por ejemplo con el Juan estoy en lo de un oratorio y me parece que esa es una manera de ayudar. Pero como que la plata ni empedo porque la plata genera más dependencia. Es todo una disyuntiva salado porque no sabes... prefiero toda la vida ayudar por el lado del oratorio que lo que haces es jugar de tarde, ayudarlos con las cosas de la escuela darles la leche o si vienen acá darles algo de ropa” (ENTREVISTADA JOVEN 5)

“También la otra vez yo estuve en... cerca por Pozolo, el barrio Pozolo del movimiento Tacurú que son los chicos que barren las veredas que tienen una asociación con la Intendencia, y fuimos para ahí y tá es notoria la diferencia de clases y todo... pero estábamos ahí donde ellos aprenden, porque por el contrato ellos tienen que ir después a la escuela o al liceo. Entonces estábamos ahí y uno se me acercó y es uno que a lo mejor lo veo por la calle y cruzo entendes, pero se me acerco y me empezó a preguntar “ah de dónde son y ” y no sé qué y se puso a hablar bien de bien y tá se ve que el loco estaba en su lugar se habrá sentido cómodo y muy respetuosos”. (ENTREVISTADO JOVEN 3)

Dos elementos resultan interesantes de remarcar. En primer lugar, como el cambio de escenario configura una construcción distinta de los sujetos. Es decir, más allá de que no se trate de los mismos niños que se encuentran en la calle, los individuos a los que ellos se acercan parecen por el contrario saber valorar, ser educados y respetuosos. Por otra parte, la fuerte impronta que los adultos delinean como acciones deseables, como experiencias enriquecedoras que pautan sus hijos deben atravesar, tal vez para contrarrestar las características de esta nueva sociedad de lejanías.

Para finalizar, es dable mencionar que estas formas de hacer parecen sugerirnos algunas características propias de la matriz de pensamiento desde la que se piensa esta realidad en concreto. Sin pretensiones de hacer grandes extrapolaciones, podría pensarse que las construcciones del niño como objeto de piedad, el sentido de responsabilidad que los sujetos se atribuyen, las preocupaciones que despierta como nuevo problema social, dan cuenta de un involucramiento social, de un *deber ser* del que tanto padres como hijos no parecen poder escapar. Este “estado de espíritu” que recrea cierta “ética humanista”, podría asociarse con una “matriz cultural típica” (o conjunto “de valores”) de las clases medias. No pretendemos hablar de la vigencia, menos aún de la existencia, de una “mentalidad” de las clases medias, aunque sí nos interesa explicitar la idea de que las interpretaciones que realizan estos sujetos observados permiten entrever ciertos rasgos identitarios históricamente asociados a estos sectores, que aunque se presenten difusos y hayan perdido su substrato real, parecen seguir existiendo a nivel de las conciencias individuales y colectivas.

3.3 El contexto de producción

¿Una manera funcional de incorporar la innovación?

El recorrido que hemos realizado por las dimensiones anteriores nos ha aportado información acerca de las formas en que padres e hijos se aproximan a conocer y representar a los niños que se encuentran en la calle. Al observar las maneras en que estos sujetos orientan sus conductas, vemos que se cierra el círculo que precisamente devuelve y refuerza las formas en que esta realidad en particular es aprehendida. De cierta forma hasta aquí hemos enfatizado las dimensiones de contenido de las representaciones sociales, en los que sigue parece interesante presentar una mirada global donde se explicita, el contexto de producción, esto es, atender el componente relacional que nos dice también acerca de la categoría social que conoce y construye.

En la dimensión anterior mencionamos que el campo de representación de los adultos se presentaba muy poco estructurado o prácticamente inexistente, parece oportuno preguntarnos en este momento qué es lo que esto viene a significar. En grandes líneas este hecho sugiere la presencia de un orden cognitivo muy endeble, que no les permite a los sujetos generar conocimiento sobre la población infantil en situación de calle.

En este sentido, y retomando la idea de que estas formas de construir la realidad tienen por función la *integración de la innovación* a los esquemas de pensamiento preexistentes, es que el niño en situación de calle como “problema social particular” es absorbido por problemáticas más genéricas que parecen vincularse a este nivel con situaciones de pobreza sí conocidas por los adultos. El fenómeno del niño en situación de calle, si bien no es nuevo, se presenta como novedoso para la sociedad uruguaya, ya que adquiere un carácter específico en los últimos años bastante ligado a la agudización de ciertos procesos de fragmentación y exclusión social propios de las sociedades latinoamericanas contemporáneas. De ahí que los adultos lo visualicen como una innovación a incorporar, en tanto categoría nueva que es preciso sedimentar a partir los esquemas ya existentes de percepción. Cómo es que esta incorporación se da es lo que es necesario discutir, evaluando justamente qué tanto trastoca los esquemas preexistentes y los resignifica tanto como cuáles serían las razones por las que esto sucede.

Siendo un poco radicales, el niño en situación de calle es representado como un niño pobre. Este hecho nos remite a pensar que lo que sí se encuentra institucionalizado en la realidad objetiva de los adultos es la pobreza, no las nuevas realidades que dan cuenta de una “cuestión social” distinta y de más reciente emergencia. De acuerdo con Berger y Luckmann, “(...) *las instituciones implican historicidad y control. Las tipificaciones recíprocas de acciones se construyen en el curso de una historia compartida: no pueden crearse en un instante*” (Berger y Luckmann, 1997:76), hecho que nos remite a su visión miope y lejana.

Pero al mismo tiempo hemos ido planteando a lo largo del presente trabajo que está miopía dista de ser inocente, en este sentido hemos de considerar que la incorporación de estas innovaciones además de estar sujeta a los esquemas de pensamiento preexistentes depende conjuntamente del lugar de pertenencia social de los sujetos. Araya Umaña menciona que “*las innovaciones no son tratadas por igual por todos los grupos sociales, lo cual evidencia el enraizamiento social de las representaciones y su dependencia de las diversas inserciones sociales. En efecto, los intereses y los valores propios de los diversos grupos actúan con fuerza sobre los mecanismos de selección de la información, abriendo más o menos los esquemas establecidos para que la innovación pueda ser integrada*”. (Araya Umaña, 2002; 36) Si tomamos en consideración el lugar de pertenencia social de estos sujetos no parecería errado



pensar en cierta resistencia a incorporar la innovación, con lo que podría pensarse en cierta resistencia al cambio social.

En líneas anteriores mencionamos que las formas de interpretar de los adultos permiten entrever ciertos valores calificados como “típicamente de clase media”, rasgos identitarios que se consolidaron en el liderazgo que estos sectores alcanzaron durante el proceso desarrollista que tuvo lugar en nuestro país las décadas intermedias del siglo XX. Donde la fidelidad a las instituciones más tradicionales, como el trabajo, la familia y la educación se presenta como los pilares de esta “matriz de pensamiento”, en tanto constituyeron los principales canales de ascenso social. Tiempos de protagonismo y consolidación, en que la sociedad uruguaya se caracterizó por las proximidades sociales y altos grados de cohesión social, “sociedad de cercanías”, situación de “hiperintegración social” términos tan acuñados en la literatura nacional.

Es posible observar que una serie de “artificios”, son recreados por los adultos en sus recurrentes alusiones al pasado (tiempo en el que ellos fueron socializados) donde se dibujan escenarios de convivencia social que vienen a recrear “aquel Uruguay” de matriz Batllista. De hecho, el desplazamiento que se produce en sus discursos en procura de tematizar los “nuevos problemas sociales” pone de manifiesto la angustia de la pérdida de estos valores, a la vez que también deja en claro su intención de no desapegarse de ellos mediante la transmisión de las pautas que los jóvenes incorporan a la hora de tener recetas claras para el accionar y de obrar con el prójimo.

En un sentido distinto, el campo más estructurado que presentan los jóvenes da cuenta de un ordenamiento cognitivo que sí refiere al conocimiento de esta realidad y el reconocimiento de los sujetos. Ahora bien, lo crucial para entender este mapa interpretativo estriba en considerar el peso de la experiencia a la vez que la incorporación de los esquemas de pensamiento heredados de sus padres. Si bien es desde la experiencia, asociada a su propia clase de edad, desde donde los jóvenes recogen las informaciones que les permiten divisar al otro en la convivencia social, a la hora de conceptualizarlos, reproducen las interpretaciones de los adultos. Lo que debe resaltarse aquí, es la incapacidad que presentan los jóvenes de realizar sus propias síntesis, pues la experiencia no parece adquirir el suficiente peso como para entrar en contradicción con el orden que les es dado por establecido. La ausencia de conflicto permite entonces que estas dos realidades convivan de forma escindida y compartimentada.

Como hemos mencionado estas formas de construir y delimitar al otro, parecen negarlo en tanto no se visualiza un sujeto capaz de delinearse así mismo. Estas representaciones que a nivel de contenido, construyen a un niño como peligroso o como objeto de piedad implican definiciones que al decir de Bourdieu, se dan en el curso de las luchas simbólicas por las clasificaciones sociales y donde los actores, ya sean individuales o grupales, que ocupan posiciones dominantes (en la correlación de fuerzas materiales y simbólicas) se arrogan el derecho de imponer la definición legítima de la identidad y la forma legítima de las clasificaciones sociales.

V- CONCLUSIONES

A lo largo del presente documento procuramos acercarnos a las representaciones sociales de sujetos pertenecientes a sectores medios respecto a la población infantil en situación de calle. Dicho análisis supuso indagar en las representaciones tanto de adultos como jóvenes, respetando en el diseño metodológico el componente filial directo en cuya clave nos acercamos al estudio intergeneracional.

De acuerdo a la perspectiva que hemos adoptado en el presente trabajo, acercarnos a conocer estas representaciones supuso evidenciarlas a nivel de contenido, esto es, analizar el conjunto de conocimientos e informaciones que poseen ambas generaciones sobre el objeto social en cuestión (la información), formas específicas de construirlo (el campo de la representación) y formas particulares en que los sujetos orientan sus conductas (la actitud). Estas tres dimensiones que dan cuenta de formas de pensamiento social refieren también a nivel de estructuración a un contexto de producción específico, es decir, aluden al lugar social que ocupan los sujetos que “piensan” esta realidad en concreto. Al tiempo que debe considerarse su componente relacional que supone la construcción del propio objeto, es decir una forma específica de entender y definir, en nuestro caso, a la población infantil en situación de calle. En lo que sigue nos proponemos a modo de conclusiones puntualizar estos tres grandes aspectos bajo una mirada comparativa entre ambas generaciones poniendo especial énfasis en los objetivos así como en las hipótesis que hemos definido al comienzo del trabajo.

En este sentido, en relación a la primera hipótesis que nos planteamos, pudimos constatar una serie de diferencias y similitudes en el conjunto de las informaciones que poseen adultos y jóvenes acerca de la población infantil en situación de calle, así como en las configuraciones que centran un campo de la representación y también en la forma en que los sujetos orientan sus conductas.

Deteniéndonos en las informaciones, fue posible observar, en línea con lo que se esperaba, que las diferencias se fundan en las fuentes a través de las que padres e hijos acceden a estos conocimientos: mientras que los adultos construyen sus explicaciones alejados de los sujetos en la mediatización de las comunicaciones sociales; la fuente de conocimientos de los jóvenes deviene de la experiencia, es decir, del contacto directo con los niños que se encuentran en situación de calle. Este hecho se presenta como un fuerte punto de quiebre entre ambas generaciones ya que viene a sugerir formas diferenciales de aproximación que guardan relación con la coincidencia espacial y temporal por parte de los jóvenes a la vez que pone de manifiesto la lejanía de los adultos. En relación a esta lejanía definimos una visión *miope* por parte de los adultos, por cuanto el “el niño de la calle” es visualizado de forma difusa. Sus conocimientos permiten entrever que no se refieren concretamente a esta población sino que se desplazan, poniendo de manifiesto otra serie de preocupaciones sobre las que se tiene conocimiento y que parecerían ser más importantes (o más inmediatas) para estos sujetos. Los jóvenes, por su parte, presentan una visión *estrábica*, que, ora se dirige al objeto concreto al que se accede mediante la experiencia, ora se centra en analizar el fenómeno más general a partir de conocimientos transmitidos en la socialización con sus padres.

Una vez establecidas estas diferencias en cuanto a las formas de mirar a los niños en cuestión, fue posible observar con mayor claridad el conjunto de las construcciones que se realizan desde cada grupo y las actitudes diferenciales asociadas a estas configuraciones e informaciones. En estos puntos se encontraron, como se enunciaba en las hipótesis diferencias y similitudes. Más que recalcar este punto vale entonces dar un paso más y detenernos en las configuraciones específicas que se realizan sobre los niños en situación de calle tanto como sus actitudes en aras de identificar más

profundamente en qué radican dichas diferencias y similitudes enunciadas en las hipótesis, especificando los contenidos particulares.

En esta línea visualizamos que el conjunto de las interpretaciones y caracterizaciones que realizan jóvenes y adultos se encuentran signadas por la contradicción. En un continuo donde sus polos devuelven la construcción de estos niños como **objeto de piedad** y como **objeto de temor** o **sujetos peligrosos**. La distinción entre objeto- sujeto es lo que se presenta como la diferencia central entre ambas generaciones, es decir, lo fundamental estriba en el reconocimiento o no de un otro- niño sujeto. Mientras que la mirada lejana de los adultos sólo da cuenta de la construcción de los niños como objeto (se asocian a la piedad o al peligro) ya que se presentan como construcciones abstractas y estáticas, son los jóvenes en el marco de su vida cotidiana, en situaciones de interacción, los únicos capaces de evidenciar la existencia de un niño-sujeto con la consecuente habilitación de la mutua definición y diferenciación. Pero este juego con grados mínimos de reciprocidad dista de presentarse neutral, más bien lo contrario, la construcción de un sujeto estigmatizado emerge allí cuando se reconoce a un niño peligroso. En este sentido, el ojo focalizado en la mirada estrábica de los jóvenes explicita la tipificación de un sujeto que es identificado mediante una serie de atributos negativos, deliniéndolos como sujetos molestos, violentos y peligrosos que incluso han perdido su “calidad de niños”. La significación que adquiere la calle en tanto se le confiera o no sentido como “lugar” o “no lugar” se presenta como un elemento que viene a incidir en este diferencial reconocimiento por parte de adultos y jóvenes. Por otra parte, los jóvenes alejados de la experiencia y próximos a sus padres, se alejan de este reconocimiento y dan cuenta de formas de pensar a estos niños como objeto de piedad, tributarios de su compasión.

Por último al analizar las recetas que adultos y jóvenes poseen de cara a la acción, evidenciamos estrategias prácticas en función del objeto- sujeto peligroso. En este sentido vimos que los adultos despliegan **estrategias preventivas** a nivel familiar respecto a una amenaza difusa, acorde a la visualización del fenómeno que ya relatamos. Los comportamientos de los jóvenes se dirigen a este nivel, a la **evasión de los sujetos** lo que en muchos casos deriva en un retraimiento de los espacios públicos que usualmente frecuentan. Prácticas también preventivas que asumen en este caso otro costo, por cuanto se demarcan severas fronteras en la convivencia social que refuerzan las relaciones que definen que estos niños continúen siendo situados “por fuera”. Pero no solo encontramos actitudes desfavorables a nivel reactivo, sino que fue posible observar **criterios normativos de acción** que se relacionan con la construcción del otro necesitado, como objeto de piedad. En este nivel se asocian prácticas de corte asistencialista que pretenden reivindicar una forma correcta de obrar y vienen a relacionarse con un sentido de la “responsabilidad social” en el que tanto adultos como jóvenes parecen verse implicados.

Fue situado el conjunto de estas representaciones a nivel de contenido que pudimos evidenciarlas a nivel de estructuración, es decir atender a su contexto de producción. Reflexionar en clave de la **partencia social** de los sujetos nos permitió comprender que no es fortuita la incapacidad de los adultos de visualizar a la población infantil en situación de calle y que el desplazamiento que sucede a la miopía es crucial a la hora de entender las formas en que estos sectores sociales incorporan la innovación, una de las principales funciones de las representaciones sociales. Si consideramos que la visión difusa de los adultos no es inocente, debemos comprender que no solamente es la lejanía espacial y temporal lo que la determina, sino que constituye también una estrategia de defensa, haciéndose patente la necesidad de protegerse contra el arsenal simbólico que representan los niños que se encuentran en las calles. Por una parte, por cuanto estos niños vienen a conjurar los cambios de nuestra sociedad, pues parecen significar la punta del iceberg que pone de manifiesto las características de una sociedad uruguaya escindida y fragmentada que se distancia de “aquel Uruguay”

de cercanías en el que los adultos fueron socializados. Por otra parte, porque estos mismos cambios vienen a señalar la pérdida de garantías en las instituciones más tradicionales, hecho que cuestiona los correlatos materiales que históricamente dieron sustento a estos sectores. Sin embargo los adultos se atrincheran en conservar y reivindicar su sentido de “justicia social” no cediendo ante el componente normativo a transmitir a sus hijos. Estas cuestiones que se cristalizan en el escaso o prácticamente inexistente campo de la representación, devienen en que no exista un anclaje de la población infantil en situación de calle, más precisamente que esta realidad sea incorporada a los esquemas de pensamiento preexistente pasando a formar parte de las situaciones de pobreza sí conocidas por los adultos.

En este nivel, lo que resulta curioso es la aceptación y reproducción de este imaginario por parte de los jóvenes. Si bien los jóvenes presentan un campo de representación más estructurado en el que desde la experiencia acceden al reconocimiento de un otro- sujeto, promulgan los mismos valores que sus padres no construyendo cuerpos valorativos y normativos diferentes.

Parece oportuno en este punto discutir con la segunda hipótesis que orientó nuestro trabajo. Recordemos que pensamos que las similitudes en las tres dimensiones ya mencionadas responderían a la transmisión intergeneracional de los esquemas de pensamiento mientras que las diferencias guardarían relación con aproximaciones diferenciales (espacio-temporalmente) con los niños que se encuentran en situación de calle.

En este sentido, claramente hemos observado que las similitudes entre padres e hijos remiten a la reproducción por parte de los jóvenes de los esquemas de pensamiento transmitidos mediante la socialización. La mirada estrábica que hemos definido, reporta un ojo que siempre se aleja de la experiencia y se acerca a las formas en que conocen e interpretan los adultos. Más aún, como mencionamos en líneas anteriores, ha de llamarnos la atención que en el juego de la experiencia y los modelos heredados vía transmisión intergeneracional, sean estos los que terminen primando y hasta “impidiendo” que los jóvenes realicen sus propias síntesis. En lo que respecta a las diferencias, vemos que es sólo en parte que estas se explican por la co- existencia entre los sujetos y los niños que se encuentran en la calle. Por una parte se presenta certero que los mayores puntos de divergencia en estas formas de representar responden a lo propio de cada una de las clases de edad, es decir, de la mayor cercanía que poseen los jóvenes con los niños que se encuentran en las calles dado su mayor uso de la calle y también su coincidencia temporal. Sin embargo, es de apreciar que si bien la visión miope de los adultos se relaciona con esta lejanía espacial y temporal, también se relaciona con la necesidad de defenderse y salvaguardar un set de valores que hacen a su identidad social y sustentan la forma en la que representan la sociedad en la que viven, legitimando también su lugar en ella.

Claramente las formas en que jóvenes y adultos piensan a la población infantil en situación de calle reflejan construcciones que niegan o no reconocen la identidad social e individual de estos niños, sean estas construcciones asociadas al peligro o a la piedad. Si bien las definiciones adultas ponen de manifiesto un niño- objeto de peligro, son las tipificaciones de los jóvenes que reconocen a un sujeto a través del estigma las que se presentan como más severas. En este sentido parecería que una mayor cercanía espacial y temporal, que el acceso al otro a través de la experiencia y que el mayor conocimiento de esta realidad, deviene en definiciones más condenatorias que supone una visión de la situación de calle más como condición estructural que como estado coyuntural y contingente. Las miradas jóvenes devuelven un niño que “es de la calle”, que pertenece a ese lugar; la significación negativa que adquiere el espacio en tanto “se conocen” las cosas peligrosas que allí se encuentran vienen a sumar en este sentido.

Por otra parte, las proposiciones de sentido común que vienen a situar a estos niños como vulnerables, tributarios de su ayuda, reflejan la legitimación de cierto orden social que más que reconocerlos como sujetos impone definiciones que los cercenan. Como hemos mencionado las interpretaciones que construyen a los sujetos como objeto de piedad, implican en primer lugar una visión estática y abstracta donde no se adjudica a este otro representado una mínima capacidad de autodefinición. Más aún si tenemos en cuenta que detrás de estas interpretaciones yacen construcciones de una niñez idealizada y deseable donde no parecen reconocerse los cambios que ha sufrido como institución. Si consideramos que la niñez emerge como producto de las instituciones tradicionales principalmente de la familia y la escuela y que en la actualidad estas instituciones se han modificado, ceñirse a construcciones que resultan obsoletas implica negar o entender como no deseables las trayectorias personales de estos niños, así como los diversos elementos que conforman sus biografías. Lo que ha de llamarnos la atención en este punto, es la “perversidad” que encierran estas formas de pensamiento tan instituidas. Pues ceñidas a lo “políticamente correcto”, a lo socialmente esperable, no ofrecen resistencia ni cuestionamientos, sino más bien lo contrario: son fuertemente aceptadas y reproducidas por las nuevas generaciones.

Dos consecuencias se desprenden de lo antedicho, cuestiones que será necesario tener en cuenta en futuras investigaciones sobre esta temática. Por una parte, en una mirada proyectiva parece acertado preguntarse por la dinámica social, dinámica que ya es posible evidenciar en la actualidad. Pues si aquellos que poseen una menor distancia social, dada precisamente su coincidencia espacial y temporal con los niños que se encuentran en la calle (coincidencia que provee una información más organizada al tiempo que centra un campo de la representación más estructurado) despliegan estrategias que justamente los alejan de la calle, es dable esperar un aumento de la distancia social. El aumento de la segmentación social, como consecuencia directa de la privación de los jóvenes en la utilización de los espacios públicos, redundaría en una mayor distancia simbólica, que aumentaría la miopía y la negación del sujeto. Por otra parte, en vistas de qué es lo que se establece como formas correctas de pensar y obrar y que justamente estas formas que adultos y jóvenes entienden como legítimas no son “correspondidas” por los niños que se encuentran en las calles, resultaría interesante recoger la voz de los propios sujetos, en miras de evidenciar las valoraciones que los niños hacen de su propia situación, permitiendo que sus historias sean contadas y entren en diálogo con esta porción de la sociedad que se arroga el derecho de imponerles su definición.

Estos puntos, se presentan de alta sensibilidad a la hora de pensar políticas sociales que tengan por finalidad trabajar con esta población. Ya que se reducen las posibilidades de comprensión de la situación de estos niños, al cercenar los ya pocos espacios de intercambio y reciprocidad, oscureciendo más aún esta problemática al resto de la sociedad. Esto se agudiza si tomamos en cuenta la asimetría en cuanto a los lugares sociales que ocupa cada grupo considerado, vemos entonces que la exclusión que va en aumento tiene una dirección: si la porción integrada de la sociedad (y más aún aquellos que pertenecen a los sectores más educados de la misma) se aleja de los espacios en los que puede co-existir con los niños que se encuentran en esta situación, obviamente estos son los que resultan más perjudicados.

VI- BIBLIOGRAFÍA

- ✓ Álvarez de Hétier, Lucy (2001) Exclusión Social y Representaciones Sociales: El Caso de los Niños de la calle .FERMENTUM Año 11 N° 30 Enero-Abril. Mérida, Venezuela
- ✓ Augé, Marc (1996) *Los no lugares, espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Ed. Gedisa, Buenos Aires.
- ✓ Banchs, María Auxiliadora (2001) Jugando con las ideas en torno a las representaciones Sociales desde Venezuela. FERMENTUM Año 11 N° 30 Enero-Abril. Mérida, Venezuela
- ✓ Barbe, Carlos (1984) Identidad e identidades colectivas en el análisis del cambio social. Revista de Estudios Políticos Núm. 37 Enero- Febrero.
- ✓ Bayce, Rafael (2001) "Seguridad Ciudadana", en Sociología y Derecho Cuadernos de la Facultad de Derecho N° 7, FCU, Montevideo.
- ✓ Beck, Ulrich (1998) *¿Qué es la globalización?* Ed. Paidós, Barcelona.
- ✓ Beck, Ulrich (1986): *La sociedad del riesgo*. Paidós, Barcelona.
- ✓ Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1997) *La construcción social de la realidad* Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- ✓ Bonnewitz, Patrice (2003) *Primeras lecciones sobre la sociología de Pierre Bourdieu* Ed. Nueva visión, Buenos Aires
- ✓ Bourdieu, Pierre (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, España.
- ✓ Castells, Manuel (1998) *La era de la Información: Economía, Sociedad y Cultura*. Vol.3 Ed. Fin de Milenio Alianza.
- ✓ CEPAL-PNUD (1999) *Activos y Estructuras de Oportunidades: Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*. Coord. R. Kztman Oficina CEPAL-PNUD, Uruguay
- ✓ Chouhy, Gabriel (2006) *Personas en situación de calle o sin techo: Privaciones diferenciales y trayectorias*. Monografía final. Lic. Sociología, FCS, Uruguay.
- ✓ Ciapessoni, Fiorella (2006) *Hombres que quedaron en la calle: un acercamiento a las bases que fundamentan su realidad*. Monografía final. Lic. Sociología, FCS, Uruguay.
- ✓ CLAEH, PNUD (2002) Medidas urgentes al situación social. CLAEH, PNUD, Montevideo Madrid.
- ✓ Criado, Martín (1998) *La juventud. Crítica de la sociología de la juventud*. Ed. Itsmo, Madrid.
- ✓ De Armas, Gustavo (2008) *Sustentabilidad Social, Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia*, Montevideo.
- ✓ Delgado, J y Gutiérrez, J (1995) *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Ed. Síntesis S. A
- ✓ Dubet, François (1989) *De la Sociología de la identidad a la sociología del sujeto*. Ed.
- ✓ Durkheim, Emilie (1993) *Las formas elementales de la vida religiosa*. Ed. alianza, Madrid
- ✓ Eroles, Carlos (2001) *Políticas públicas de la infancia: una mirada desde los derechos* Espacio Ed., Buenos Aires.
- ✓ Farr, Robert (1984). *Las representaciones sociales. En Moscovici, S. Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona- Buenos Aires-México: Paidós.
- ✓ Filardo, Verónica; et al (2006) Las clases de edad y el uso de los espacios urbanos. Análisis de cinco grupos de discusión Documento de trabajo N° 75, FCS, UdelaR, Montevideo.
- ✓ Filgueira, Carlos (2001) *La actualidad de viejas temáticas: estratificación y movilidad social en América latina*. En División de Desarrollo Social. CEPAL. ECLAC.

- ✓ Giménez, Gilberto (2002) *Paradigmas de Identidad*. En Aquiles Chihu (coordinador). Sociología de la Identidad. Colección Las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- ✓ Giménez, Gilberto (1997) *Materiales para una teoría de las identidades sociales*.
- ✓ Giménez, Gilberto (1992) *Identidad social o el retorno del sujeto en sociología en Identidad social*. UAM, México.
- ✓ Giménez, Gilberto (1997) *La sociología de Pierre Bourdieu*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM
- ✓ Goffman, Irving (1995) *Estigma: la identidad deteriorada*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- ✓ Hirsch, Joachim (1997) *Qué es la globalización*. Cuadernos del Sur Nº 24 Buenos Aires
- ✓ Ibáñez, José (1986) *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*, Siglo XXI, Madrid.
- ✓ INFAMILIA- MIDES (2007) Todos Contamos, Estudio de dimensionamiento de la situación de calle de niños, niñas y adolescentes.
- ✓ Jodelet, Denise (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- ✓ Katzman, Ruben (1996) *Marginalidad e integración social en Uruguay*. Ed. CEPAL, Montevideo
- ✓ Katzman, Ruben y Filgueira, Fernando (2001) Panorama de la infancia y la familia en Uruguay (IEPS). Facultad de Ciencias Sociales y Comunicación. Universidad Católica del Uruguay
- ✓ Margel, Geyser (2001) Para que el sujeto tenga la palabra: presentación y transformación de la técnica de grupo de discusión desde la perspectiva de Jesús Ibáñez. En Tarrés, M (Coord.) *Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* FLACSO y El Colegio de México, México.
- ✓ Méndez, María Luisa (2008) *Construcción de la identidad de la clase media en Chile: tensiones entre demandas de autenticidad*. Universidad Diego Portales.
- ✓ Moscovici, Serge (1961/1974) *El Psicoanálisis su imagen y su público*. Ed. PUF. Paris
- ✓ Mora, Martín (2002) *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Universidad de Guadalajara. México.
- ✓ Sanhueza, Tatiana (2004) *Identidades en cambio: mujeres de clase media de la generación del 60 y 90, en concepción*. Santiago de Chile
- ✓ Sébmler, Carlos (2006) Estratificación social y clases sociales. Una revisión analítica de los sectores medios. Santiago de Chile CEPAL.
- ✓ Silva, Adrián (2001) *Las relaciones entre educación y trabajo*. Revista de Trabajo Social, año XV, Nº 22, Montevideo
- ✓ Simmel, Georg (1972) *Estudios sobre las formas de socialización*. Ed. Alianza Universidad. Madrid
- ✓ Tevella, A; Urcola, M; Daros, W (2007) *Identidad Colectiva. El caso de Rosario desde las perspectivas Sociológica y Filosófica*. Rosario Ed. UNR, Argentina.
- ✓ Umaña, Sandra (2002) *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno 127 FLACSO, México.
- ✓ Vasilachis de Gialdino, Irene (2003) *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Ed. Gedisa, Buenos Aires.
- ✓ Wright, Erik Olin (1997) Reflexionando, una vez más, sobre el concepto de estructura de clases. Revista Zona Abierta Nº 59-60 Madrid.

- ✓ Zepeda y González (2001) La representación social. Teoría, método y Técnica. En Tarrés, M (Coord.) *Observar, Escuchar y Comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* FLACSO, y El Colegio de México, México.