

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

**Representaciones sociales de los adolescentes
que viven en asentamientos.
El caso de Maldonado Nuevo**

Ana Sosa Ontaneda

Tutor: María Inés Lens

2005

ÍNDICE TEMÁTICO.

<u>Introducción.</u>	1
<u>Capítulo Uno. Referencias teóricas.</u>	3
1.1 Espacio físico y espacio social. Pierre Bourdieu	3
1.2 Capital social y capital social comunitario	6
1.3 Los asentamientos irregulares: marco de referencia	8
1.4 Una aproximación teórica a la realidad de los asentamientos	12
1.5 El papel de la educación a la luz de la realidad de los asentamientos: distintas visiones	16
1.6 Hacia el concepto de Representaciones Sociales	20
1.7 Adolescencia: elementos teóricos para su comprensión	24
<u>Capítulo Dos. Diseño Metodológico.</u>	28
2.1 Plan para el análisis de los datos	32
2.2 Síntesis de las operaciones analíticas del trabajo de campo	35
<u>Capítulo Tres. Una aproximación a la realidad de los asentamientos en Maldonado.</u>	39
3.1 Historia de la formación de los asentamientos a analizar	40
3.2 Organización comunitaria	41
3.3 Características socioeconómicas de Maldonado Nuevo	42
<u>Capítulo Cuatro. Los adolescentes y la educación.</u> <u>El fracaso educativo: "algo normal"</u>	48
<u>Capítulo Cinco. Los adolescentes y el trabajo.</u> <u>La inserción laboral: <i>entre la estrechez de las oportunidades y la inestabilidad</i></u>	53
<u>Capítulo Seis. Nosotros y los otros.</u> <u><i>Los muros dentro y fuera del barrio</i></u>	56
<u>Capítulo Siete. Los adolescentes y el barrio:</u> <u><i>¿dónde nos juntamos?</i></u>	61
<u>Capítulo Ocho. Los adolescentes y sus expectativas de futuro.</u> <u><i>Entre la banda de rock y la cooperativa de trabajo</i></u>	65
8.1 La memoria popular y el imaginario colectivo	69
8.2 Aportes desde la teoría del capital social	71

<u>Capítulo Nueve. Conclusiones.</u>	
<u>La incorporación de la teoría en la interpretación del mundo intersubjetivo.</u>	75
<u>Reflexiones finales. En busca de propuestas de inclusión: aportes desde lo local.</u>	87
<u>Bibliografía</u>	91
<u>Anexo 1. Pautas de las técnicas de recolección de datos</u>	95
<u>Anexo 2. Tratamiento de la información. En base al Método de Comparación Constante</u>	101
<u>Anexo 3. Principales características de los adolescentes entrevistados</u>	109

INTRODUCCIÓN.

Desde hace ya varias décadas que tanto la pobreza como las políticas para intentar superarla, se encuentran en el tapete de la agenda política, económica y social.

Por su parte la literatura social y económica presenta una amplia gama de enfoques relativos a estos temas, pero lo cierto es que durante mucho tiempo no se tuvieron en cuenta ni la dimensión de género, ni la de niñez y adolescencia.

El estudio de la multidimensionalidad de la pobreza y la incorporación precisamente de estas dos nuevas dimensiones, surge a partir de la constatación de que las causas y la situación de pobreza misma, afectan de forma diferente a hombres y mujeres. A lo cual se agrega que esta situación no afecta tampoco de la misma forma a los sujetos adultos que a los que están en plena niñez o adolescencia.

Esto genera al decir de Jeanine Anderson diversas formas de pobreza. Y por qué no diversas formas de vivir y sentir la situación de pobreza.

Es precisamente en este último punto en el que se basa este trabajo investigativo:

- *¿Qué significa para los adolescentes vivir en un asentamiento?*
- *¿Qué significa ser adolescente en este contexto?*
- *¿Cómo perciben su realidad cotidiana?*
- *¿Cuáles son las representaciones (sobre la educación, el barrio, el trabajo) que tienen los adolescentes que viven en este barrio?*
- *¿Cuáles son sus expectativas de futuro?*

El objetivo general de esta investigación es, entonces, analizar las representaciones sociales de los adolescentes que viven en un asentamiento de la ciudad de Maldonado, prestando especial atención a la influencia que tiene el contexto barrial sobre las mismas.

Para la realización de esta investigación se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Realizar un estudio exploratorio, que de cuenta de las representaciones sociales (sobre la educación, el trabajo y el barrio) de los adolescentes, analizando la influencia del espacio físico y social sobre las mismas

- Profundizar teóricamente en los conceptos de "segregación territorial", "espacio físico y social", "habitus", "pobreza aprendida", "capital social y comunitario", intentando generar un soporte teórico más amplio que los integre y articule.
- Aportar a la reflexión sobre el diseño e implementación de políticas sociales de adolescencia y juventud.

El proyecto de investigación propuesto se basará en la población objeto ya definida, procurando seguir la línea de investigación planteada por algunos centros de investigación, que en las últimas décadas han revalorizado los estudios de las cohortes más jóvenes con el convencimiento de que, en el mejor de los casos, son los que podrán acortar en el transcurso de sus vidas las distancias de la desigualdad. De esta forma con proyectos encarados a sectores de población menores se pueden llegar a proponer políticas que atiendan el largo plazo, en contraposición a las políticas dirigidas al inmediatismo.

Citando a Ruben Kaztman (1999), brevemente puede decirse que el barrio importa mucho, por sus efectos sobre el comportamiento ya que la posibilidad de comportamientos de riesgos y la amenaza de exclusión social, es mayor en los barrios con una composición caracterizada por una homogénea composición pauperizada, que allí donde se logre la convivencia de estratos ocupacionales diversos.

Generalmente la sociedad tiende a olvidar, al decir de Julio Saettone (1989), que estos niños y adolescentes no son diferentes somáticamente a nuestros hijos; sienten, aman, desean, odian, y fundamentalmente viven (o sobreviven) en una realidad que los priva de oportunidades y que además los amenaza con excluirlos socialmente.

Las cifras, los porcentajes, las generalizaciones estadísticas, son por cierto necesarias a la hora de conocer las diferentes caras de la realidad de los adolescentes que viven en los asentamientos, pero por sí solas no movilizan, ni comprometen.

Se hace cada vez más necesario pues, que los relatos, las opiniones y reflexiones de estos actores sean tenidas en cuenta por los científicos sociales, no sólo para su conocimiento y comprensión, sino también como innegables insumos para la revisión y/o implementación de políticas públicas que realmente contemplen sus necesidades.

PRIMERA PARTE

Referencias teóricas

"Lo primero que hay que hacer es pues abandonar el realismo ingenuo, el que cree que de lo único que se trata es de descubrir los problemas «reales» de la juventud para elaborar luego una política en la que se les dé una respuesta apropiada. No quiere esto decir que los datos que proporcionan las estadísticas y las encuestas no sean útiles, y hasta indispensables; pero de lo que se trata en este caso es, ante todo, de reflexionar sobre las diversas representaciones de la juventud, a fin de escoger un enfoque que corresponda a la situación actual" (Touraine, 1996)

CAPÍTULO UNO.

REFERENCIAS TEÓRICAS.

1.1) Espacio físico y espacio social: Pierre Bourdieu.

A los efectos de dar un enmarque general se ha creído conveniente incorporar algunos elementos de la teoría de Pierre Bourdieu, referentes al espacio físico y social.

Pierre Bourdieu (1999) expresa que los seres humanos están situados en un lugar y ocupan un sitio. El lugar es definido por este autor como " *el punto del espacio físico en que están situados, tienen lugar, existen un agente o una cosa*". El sitio ocupado puede definirse como " *la extensión, la superficie y el volumen que un individuo o una cosa ocupan en el espacio físico*" (Bourdieu, 1999: 119).

Los agentes sociales se constituyen como tales en y por la relación con un espacio social, o como prefiere decir el autor, con relación a determinados campos.

Desde la lógica de este autor un *campo* constituye un sistema de relaciones, un nexo entre la sociedad y el individuo. Es un espacio autónomo, con una especificidad propia, con reglas específicas y también con diferencias internas, las cuales se asocian en su mayoría a la idea de poder y de capital. Por tanto entrar en un campo es aceptar sus reglas de funcionamiento y sus principios valorativos.

El espacio físico se define por la exterioridad recíproca entre las partes, mientras que el espacio social lo hace por la exclusión mutua (o la distinción) de las posiciones que lo constituyen, como estructura de yuxtaposición de posiciones sociales.

La estructura del espacio se manifiesta en la forma de oposiciones espaciales, donde el espacio habitado funciona como una especie de simbolización espontánea del espacio social. " *En la sociedad jerárquica, no hay espacio que no esté jerarquizado y no exprese las jerarquías y las distancias sociales, de un modo deformado y sobre todo enmascarado por el efecto de la naturalización que entraña la inscripción duradera de las realidades sociales en el mundo natural: así determinadas diferencias producidas por la lógica histórica pueden parecer surgidas de la naturaleza de las cosas*" (Bourdieu, 1999: 120).

El poder sobre el espacio está de acuerdo a la posesión o no del capital. El poder sobre el espacio que da la posesión del capital se manifiesta en el espacio físico mediante una relación entre la estructura espacial de la distribución de los agentes y la estructura espacial de la distribución de los bienes o servicios, públicos o privados.

La posición de un agente en el espacio social se expresa en el lugar del espacio físico en que está situado, y por la posición relativa de sus localizaciones temporarias o permanentes con respecto a las de otros agentes.

El espacio social reificado, esto quiere decir, "físicamente realizado u objetivado", se manifiesta como la distribución en el espacio físico de diferentes bienes y servicios y también de agentes individuales y grupos localizados físicamente y provistos de oportunidades más o menos importantes de apropiación de estos bienes y servicios. Es precisamente en la relación entre distribución de agentes y de bienes que se definen las diferentes regiones del espacio social reificado.

Los diferentes espacios sociales tienden a superponerse, resultando de ello distintas concentraciones del espacio social, por un lado las que agrupan a los sectores que poseen al capital y por otro las que agrupan a los que carecen del mismo.

La capacidad de dominar el espacio, especialmente adueñándose de los bienes escasos tanto públicos como privados se dijo que depende del capital poseído. Esto permite mantener distancia de las personas o cosas no deseables y acercarse a las deseables. La proximidad en el espacio físico permite que la proximidad en el espacio social favorezca y posibilite la acumulación de capital social, más aún cuando posibilita los encuentros que asegura la frecuentación "de los lugares bien frecuentados".

Inversamente, quienes carecen de capital son mantenidos a distancia, ya sea física o simbólicamente, de los bienes más escasos y *"se los condena a codearse con las personas o bienes más indeseables y menos escasos. "La falta de la capital intensifica la experiencia de la finitud: encadena a un lugar"*(Bourdieu, 1999: 123).

Los barrios más acomodados consagran a sus habitantes permitiéndoles participar del capital acumulado por el conjunto de los residentes; sin embargo los barrios más pobres, especialmente aquellos estigmatizados o los denominados como

guetos, degradan simbólicamente a quienes lo habitan, los cuales al verse eximidos de participar en los diferentes juegos sociales, hacen lo mismo con él. La concentración de un mismo lugar de una población homogénea en la desposesión, hace que ésta se redoble, generando desde el punto de vista del autor, un efecto de arrastre hacia abajo.

El habitus es el principio generador de respuestas más o menos adaptadas a las exigencias de un campo, es el producto de toda la historia individual, pero también a partir de las experiencias formadoras de la primera infancia, de toda la historia colectiva de la familia y de la clase (Bourdieu, 1987: 112).

Bourdieu sostiene que si el hábitat contribuye a formar el *habitus*, éste último hace lo mismo con aquél, *"a través de los usos sociales más o menos adecuados que induce a darle"* (Bourdieu, 1999:123). Es a partir de esta afirmación que el autor se inclina a poner en duda la creencia de que el acercamiento espacial de agentes muy alejados en el espacio social puede tener de por sí, un efecto de acercamiento social, de hecho *"nada es más intolerable que la proximidad física (vivida como promiscuidad) de personas socialmente distantes"*.

A su vez la noción de *habitus* es incorporada por Bourdieu con relación a los campos y los juegos sociales, para dar cuenta del hecho de que las conductas toman la forma de secuencias objetivamente orientadas por referencia a su fin, sin ser necesariamente el producto, ni de una estrategia consciente, ni de una determinación mecánica. *"Los agentes caen de alguna manera en la práctica que es la suya y no tanto la eligen en un libre proyecto o se ven obligados a ellas por una acción mecánica. Si es así es porque el habitus, el sistema de disposiciones adquiridas en la relación con un cierto campo, se vuelve eficiente, operante, cuando encuentra las condiciones de eficacia, es decir, condiciones análogas a aquellas de las que es producto"* (Bourdieu, 1987: 111).

Por otro lado el autor afirma que las estructuras sociales poco a poco se convierten en estructuras mentales y sistemas de preferencias y al respecto dice: *"las sordas conminaciones y los llamados al orden silenciosos de las estructuras del espacio físico apropiado son una de las mediaciones a través de las cuales las estructuras sociales se convierten progresivamente en estructuras mentales y sistemas de preferencias"* (Bourdieu, 1987: 121).

1.2) Capital social y capital social comunitario

Se ha entendido pertinente incorporar la noción de capital social y capital social comunitario, ante el convencimiento de que son conceptos que enriquecen y articulan al resto de los conceptos vertidos en este encuadre teórico.

Pierre Bourdieu fue uno de los fundadores del concepto, asociando la idea del capital social al agregado de activos que obtienen un individuo por formar parte de un grupo de referencia determinado. Este autor desde la sociología de la cultura, sistematiza el concepto desde un abordaje que se centra en los beneficios que reciben los individuos, en función de su participación en grupos y en la construcción deliberada de la sociabilidad con el objetivo de crear ese recurso. (Bourdieu, 1998)

En la década del 90, Putman (1993) desarrolla el término de capital social, bajo el entendido de que éste se halla compuesto fundamentalmente por el grado de confianza existente entre los actores sociales, las normas de comportamiento cívico y el nivel de asociatividad que caracteriza a una sociedad. Es decir, revaloriza las características de la comunidad que facilitan la confianza y la cooperación.

Durston (2000), por su parte plantea que el capital social hace referencia a las normas, instituciones y organizaciones que promueven: la confianza, la ayuda recíproca y la cooperación. El paradigma del capital social (y el del neoinstitucionalismo económico en que aquél se basa en parte) plantea que las relaciones estables de confianza, reciprocidad y cooperación pueden contribuir a tres tipos de beneficios:

- reducir los costos de transacción
- producir bienes públicos, y
- facilitar la constitución de organizaciones de gestión de base efectivas, de actores sociales y de sociedades civiles saludables.

Lorenzelli (2003: 3)¹ realizando una revisión amplia del concepto de capital social habla del mismo como *"la capacidad que pueden desarrollar los grupos humanos de emprender acciones colectivas que redunden en un beneficio mutuo. Esta capacidad radica tanto en la institucionalidad que rige la vida grupal o*

¹ Lorenzelli, M. (2003) Capital social comunitario y gerencia social. Trabajo inédito sin publicar

comunitaria (leyes, procedimientos, medios de comunicación, forma de resolver los conflictos, controles y sanciones), como en las normas y hábitos compartidos”.

A su vez, el capital social es conceptualizado como un atributo de grupos y comunidades (Durston, 2000)

El capital social colectivo o *comunitario*, “consta de las normas y estructuras que conforman las instituciones de cooperación grupal” (Durston, 2000: 21).

Este tipo de capital social no tiene su origen en las relaciones entre personas sino en la capacidad de la comunidad de establecer un marco de funcionamiento institucional favorable a la colaboración y en la capacidad de sancionar comportamientos no apegados a dicho marco (Lorenzelli, 2003: 8)².

En este marco la *institución* se entiende como un conjunto estable de roles y relaciones bien establecidas, usanzas sociales que son características de la sociedad en cuestión (Durston, 2000).

Las características más visibles del capital social comunitario son:

- el control social a través de la imposición de normas compartidas por el grupo y el sancionamiento por oprobio o castigo de individuos transgresores;
- la creación de confianza entre los miembros de un grupo;
- la cooperación coordinada en tareas que exceden las capacidades de una red;
- la resolución de conflictos por líderes o por una judicatura institucionalizadas;
- la movilización y gestión de recursos comunitarios;
- la legitimación de líderes y ejecutivos con funciones de gestión y administración;
- la generación de ámbitos y estructuras de trabajo en equipo

² El capital social comunitario se diferencia del capital social grupal. Este último está constituido por las relaciones sociales de confianza y reciprocidad que incrementan la capacidad del grupo de lograr objetivos útiles y beneficiosos para quienes conforman el grupo. El capital social comunitario, en tanto, resulta del complejo entramado institucional que al favorecer la cooperación y la gestión comunitaria, le otorgan a la comunidad la capacidad de emprender acciones colectivas en beneficio de todos los individuos que la conforman. (Lorenzelli, 2003: 8)

Como beneficios más específicos que se puede esperar de las instituciones del capital social comunitario:

- la prevención y sanción del "free riders" (por ejemplo, individuos que quieren beneficiarse del capital social sin aportar esfuerzo o recursos propios a su fortalecimiento)
- la producción de bienes públicos creados por estas formas colectivas de capital social.

Vale la pena aclarar, tal cual lo hace Durston (2000: 23), que la presencia de capital social comunitario no garantiza que estos resultados se produzcan, ya que dependen de la existencia de un conjunto de otras circunstancias favorables. La presencia de estos beneficios tampoco puede tomarse como presencia de capital social comunitario, pero sí puede decirse que la mayoría de los efectos identificados aquí están íntimamente ligados con la existencia de relaciones e instituciones del capital social comunitario, y es difícil visualizar su existencia genuina en ausencia de aquél.

1.3) Los asentamientos irregulares: marco de referencia

América Latina viene padeciendo desde hace varios años las consecuencias del agotamiento del modelo de desarrollo neoliberal, lo cual ha provocado importantes cambios en la estructura social y desestabilizado las vías de integración social y las formas de socialización.

El aumento constante de personas y hogares por debajo de la línea de pobreza, el aumento del desempleo, el crecimiento del empleo informal, la disminución del Estado en áreas claves de la política social, el aumento de la inequidad en la distribución del ingreso, el debilitamiento de la clase media, la pérdida de calidad educativa, son algunas de los elementos que pautan el panorama actual de la región.

Uruguay durante décadas ocupó un lugar privilegiado dentro del escenario latinoamericano en cuanto a su nivel de desarrollo socioeconómico y de políticas de bienestar social. El modelo de "Estado de Bienestar" impulsado en los primeros años del siglo XX permitió configurar un panorama social con altos niveles de integración y consecuentemente bajos índices de desigualdad social.

Quizás uno de los elementos más significativos de este panorama sea el aumento de pobreza en la población infantil. Las cifras revelan una angustiante realidad que indica que el 50% de los niños menores de 5 años viven en hogares por debajo de la línea de pobreza. Como complemento de esto se evidencia que la pobreza afecta de forma distinta a hombres y mujeres, y a adultos y niños, replicándose así el concepto de J. Anderson de diversas formas de pobreza. Por un lado los hogares encabezados por mujeres son los más vulnerables frente a la situación de pobreza. En este sentido, entre 1994 y 1995 existía una relación de 7 niños pobres por cada adulto mayor pobre. En 2003, la brecha siguió aumentando y la relación fue de 9 niños pobres por cada adulto mayor pobre.

Esta situación de pobreza de niños y jóvenes adolescentes, tal cual lo manifiestan Veiga y Rivoir (2003) cuestiona el "modelo de integración social y bienestar", que la sociedad uruguaya supo mantener durante muchas décadas.

Este trabajo realizado por Veiga y Revoir permite los niveles de pobreza en los distintos departamentos del país, los cuales se expresan en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 1.

NIVELES DE POBREZA SEGÚN DEPARTAMENTOS

Y REGIONES URUGUAY AÑO 2000

DEPTOS. S/ REGIONES	% POBLACION POBRE 2000	% NIÑOS POBRES 2000
MONTEV.	26.2	48.2
CANELONES	16.7	29.4
MALDONADO	<u>13.1</u>	<u>26.3</u>
SAN JOSE	16.6	30.9

COLONIA	28.2	45.9
ARTIGAS	47.4	68.6
C. LARGO	29.5	49.6
RIVERA	39.1	61.8
ROCHA	16.1	33.7
T. Y TRES	25.0	46.2
DURAZNO	31.5	50.8
FLORES	13.7	25.4
FLORIDA	14.2	28.8
LAVALLEJA	7.8	17.0
TACUAR.	30.8	50.1
PAYSANDU	31.8	51.3
RIO NEGRO	32.0	49.8
SALTO	32.4	50.5
SORIANO	33.1	53.8

Fuente: Veiga y Rivoir (2003) Fragmentación socioeconómica y desigualdades en Uruguay: el caso de Maldonado. Basado en CEPAL- PNUD (2002) Desarrollo Humano en Uruguay 2001.

Según el Instituto Nacional de Estadística, durante el año 2002, la incidencia de la pobreza en los hogares urbanos alcanzó a casi el 16%. Afectando esta condición a un 24, 4% de los habitantes de las áreas urbanas.

Un fenómeno asociado a esta realidad de Uruguay es el distanciamiento y la diferenciación de las personas y de los hogares en el espacio territorial y por consiguiente una de las expresiones de este fenómeno se encuentra en los asentamientos informales o irregulares (cantegriles, favelas o villas miseria), que tuvieron un crecimiento acumulativo anual del 10% en el último período intercensal.

Veiga y Rivoir (2003) consideran a la segregación territorial como *"una forma del proceso de diferenciación social, que expresa la distribución de la estructura social en el espacio"*. Y también afirman que *"la segregación territorial no*

es una simple consecuencia de la desigualdad social, sino que es el resultado de la diferenciación social y espacial. En tal sentido, constituyen procesos mutuamente retroalimentados, en la medida que el status y la identidad cultural de determinadas áreas están condicionadas por su estructura socio- económica” (Veiga; Rivoir:2003:9)

Estos autores afirman también que pueden existir en muchos casos una "globalización de problemas nacionales" y al mismo tiempo una "especificidad singular de ciudades y regiones " en la medida que se desterritorializan cosas, gentes, valores, etc, y se fragmenta el espacio, el tiempo y las ideas.

Kaztman por su parte define la segregación residencial como el "*proceso por el cual la población de las ciudades se va localizando en espacios de composición homogénea*"(Kaztman, 2001: 178)

El proceso de segregación residencial se asocia a su vez con otros tipos de segmentaciones. Kaztman y Filgueira (2001) al respecto, señalan que el Uruguay asiste a una segmentación progresiva de los ámbitos de interacción social, los cuales se caracterizan cada vez más por la homogeneidad de su composición social. Ello ocurre tanto a nivel del barrio, del sistema educativo, del laboral, de la salud, de los espacios públicos, etc.

Los asentamientos irregulares se consideran como "*... las aglomeraciones de viviendas, producto de la ocupación o invasión de tierras fiscales o privadas, cuya construcción fue financiada por sus ocupantes o sus antecesores por el sistema de autoconstrucción*"(UNICEF – INTEC, 1998: 8)

En estas áreas se han comprobado:

- Alta dinámica de crecimiento y concentración de niños y adolescentes
- Radicalización de las pautas de segregación social
- Conflictividad juvenil
- Confrontación sociedad formal / sociedad informal
- Energía social desestimulada³

³ INTEC (2000) "De los asentamientos irregulares al suburbio pauperizado". En. Veiga, D. Rivoir, A (2003)

1.4) Una aproximación teórica a la realidad de los asentamientos

Denis Merklen (1999) en su estudio sobre barrios marginales del Río de la Plata, hace un especial hincapié en los problemas de integración social al tratar de encontrar la respuesta al fenómeno de los asentamientos.

Para este autor los problemas de integración social significan que:

- Se corre el riesgo de la fractura social y de la exclusión. Para este autor el "ghetto" es la expresión por excelencia de la exclusión de las ciudades. La sociedad se fragmenta, los ciudadanos se encierran: los excluidos en el ghetto y los ricos en los barrios privados. Dentro de los barrios marginados se produce un "encierro identitario", ya que sus habitantes pasan a pertenecer a una misma comunidad y se construye una mirada de desprecio hacia todo lo que viene desde fuera. Desde el exterior del ghetto, por su parte, se observa al lugar a través del estigma. *"Llegados a este punto se eleva un muro que separa los dos mundos, una frontera que sirve a ambos para sentirse protegido entre los suyos pero que impide el diálogo y el reconocimiento"* (Merklen, 1999: 120).

- Los lazos sociales que sostienen al individuo no son sólidos. Merklen sostiene que el individuo necesita soportes, que en las sociedades latinoamericanas son de tres tipos: a) asociados al empleo; b) asociados a la ciudadanía y al Estado; c) asociados a la familia, el vecinazgo y las relaciones interpersonales. En el caso de América Latina en general y del Cono Sur en particular, el autor sostiene el debilitamiento de los lazos de tipo a y de tipo b, han favorecido el fortalecimiento de los lazos de tipo c, propiciando la aparición de comunidades marginales de base territorial.

- Hay una pérdida de sentido. Este autor sostiene que la identidad de los sujetos se encuentra amenazada al igual que el sentimiento de pertenencia. Los problemas de integración social se traducen en la subjetividad a través de miedos y pérdida de fe en el progreso.

- Las políticas sociales deben ayudar a recomponer los lazos deteriorados y recrear vínculos.

- La inestabilidad y la precariedad invaden la cotidianeidad. La falta de rutinas integradoras son moneda corriente en la vida cotidiana de quienes viven en

barrios marginados. *"Así frente a la pregunta ¿tienes trabajo? Tal vez se responderá ahora sí. Lo cual quiere decir que hace poco no y que mañana quien sabe"* De esta forma el autor plantea que viviendo en los márgenes se hace necesario manejar la inestabilidad como un componente del día a día.

- Se favorece la lógica del cazador. Desde la teoría de Merklen, quienes caen en una situación de vulnerabilidad como consecuencia de los problemas de integraciones se mueven en el mundo *"más como cazadores que como agricultores"*. *"No proyectan sus vidas en función de cosechas anuales que deberían programarse en armonía con los ciclos de la naturaleza. Refugiados en sus barrios, perciben a la ciudad como un mundo extraño y que puede ser hostil. Por otra parte, salen cotidianamente a la ciudad como si ésta fuera un bosque que ofrece un repertorio variado de posibilidades. Hoy quizás obtengan una buena pieza, mañana tal vez no (...) Unos con un espíritu de resignación y rechazo hacia los valores dominantes, otros pensando que un lugar estable puede estar aguardándolos o que tiene derecho a él"* (Merklen, 1999: 122).

- Aumenta la distancia entre el carácter formal de las instituciones y la experiencia que los sujetos tienen de ellas. Las instituciones de las sociedades latinoamericanas dejan sin reglamentar o lo hacen en forma laxa importantes ámbitos de la vida social, favoreciendo entre otras cosas la informalidad. No se trata de que no existen sino de que en su accionar dejan huecos en la sociedad que son cubiertos por otras formas de lo social, como por ejemplo, la organización y establecimiento de asentamientos. Esta realidad institucional desde la óptica del autor permite el desarrollo de una cultura de la periferia donde es imposible definir los límites del adentro y del afuera.

Merklen (1999: 124) sostiene *"Cuando la sociedad no emite señales claras que identifiquen caminos para la integración plena, los jóvenes de los barrios marginados deben aprender a vivir en los márgenes a riesgo de perecer o de quedar excluidos para siempre. De modo que decir que en estos barrios se vive en los intersticios que ofrecen las instituciones o en los márgenes de las mismas, es una metáfora que tiene significados concretos"*.

Este autor describe que cuando un asentamiento recién se produce todo está por hacerse y es allí donde en muchos casos el trabajo colectivo permite definir distintos aspectos de la vida en el barrio, en la medida que los vecinos organizados

son los que levantan sus casas y edifican la infraestructura del barrio. Paralelamente a esta primera instancia de autoorganización y autoayuda, se inicia un trabajo de búsqueda, y de integración a las instituciones públicas.

Las organizaciones que los ocupantes construyen con la finalidad de lograr la infraestructura de servicios y la construcción de espacios para la comunidad, son esfuerzos de integración social mediante la integración a la ciudad. *"No obstante, en el contexto actual, los vínculos que construyen los ocupantes no pueden dejar de ser precarios, ya que los soportes relacionados que logran construir son altamente dependientes de los recursos que puedan obtener de las instituciones públicas"*.

Esta capacidad organizativa y de producción, a pesar de las limitaciones que pueda tener, debe ser tenido en cuenta, desde la visión de este autor, como un importante capital social. *"Pese a la precariedad, ciertos asentamientos intentan al menos sortear la condición de ghetto en la que parece haber caído y evitar el descenso más directo hacia una zona de exclusión."* (Merklen, 1999: 130) La organización comunitaria se constituye de esta forma en una herramienta para presionar sobre el sistema institucional para encontrar soluciones a los problemas que se van presentado, y por otro lado, le ofrece a la sociedad la oportunidad de aprovechar un capital social existente y que da pruebas de eficiencia.

Otra visión sobre los asentamientos proviene del autor Rojas Hernández (1999) quien define a la pobreza como *"un mundo cerrado, un círculo autoreferido y autoalimentado por profundas falencias y precariedades económicas, nutritivas, emocionales, culturales, intelectuales, políticas, sociales, ambientales, temporales y espaciales"*.

Desde su punto de vista la pobreza tiene una larga historia, en la que unos pobres van heredando los problemas y la pobreza de otros. Son el producto del costo social de las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que vive una sociedad en su trayectoria histórica.

Este autor maneja el concepto de "pobreza aprendida", que en parte se relaciona con lo expuesto anteriormente sobre la visión de Merklen de que los jóvenes deben aprender a vivir en los márgenes.

Rojas Hernández sostiene: *"Se aprende a ser pobre. El pobre en una sociedad sin movilidad ni equidad social, es socializado para que se acostumbre a*

vivir en su estado de pobreza. Ello ocurre sobre todo cuando la pobreza es una condición social que prácticamente se hereda de generación en generación”.

Se aprende a ser pobre casi de una manera natural, ya que quien vive largamente en un sistema termina por habituarse a él. El medio donde vive lo habitúa, lo obliga a aceptar las reglas del juego, sus normas, sus pautas conductuales, sus formas de ser y de relacionarse, su lenguaje y formas de entendimiento, su violencia y sus conflictos.

El *conformismo* es la forma como se institucionaliza esta forma aprendida de socialización de la pobreza. Este conformismo termina por identificar al pobre con su condición social, reproduciendo los elementos socializadores. La pobreza limita las expectativas de la gente. Se aprende a vivir con poco, a multiplicar los escasos recursos, a vivir en una especie de estado de necesidades insatisfechas.

Ante la pregunta ¿se puede romper el círculo de la pobreza? Este autor manifiesta que la razón del fracaso de las políticas sociales se encuentra en que éstas por lo general se mueven en el marco estructurante de la pobreza, sin trascenderla. Las medidas sociales tienen un efecto reparador de la condición misma de pobre, ayudan a sobrellevar las difíciles condiciones de vida, pero no sirven como palanca para salir definitivamente de la condición de pobre.

Para lograr romper con el círculo de pobreza, las políticas sociales deben estar fundadas en *“verdaderos criterios de sustentabilidad social”*. Para el autor estos criterios son de carácter cuantitativo y cualitativos, y abarcan los aspectos físicos, biológicos, habitacionales, recreativos, culturales, económicos, sociales, políticos, espirituales y afectivos que configuran la vida social.

La precariedad de la vivienda, la falta de educación y cultura constituyen desde el punto de vista de este autor, factores que bloquean el desarrollo del potencial humano y ciudadano. *“No solo la economía es un factor de poder, también el dominio de conocimiento, la acumulación de información y saber. Y quien no posee medios de producción ni bienes culturales es víctima de una doble discriminación”* (Rojas Hernández, 1999: 150).

1.5) El papel de la educación a la luz de la realidad de los asentamientos: distintas visiones.

Hasta aquí se ha discutido, básicamente, sobre la importancia del hábitat en la vida de los habitantes de los asentamientos. A lo que ahora se pretende incorporar la importancia de la educación en estos contextos, retomando lo expresado en el párrafo anterior por Rojas Hernández.

Este autor expone que *"la educación y la cultura de calidad pueden ayudar a los pobres a enfrentar por sí solos los difíciles problemas que sufren día a día"*. No obstante advierte que no es cuestión de aumentar la escolaridad cuantitativamente, sino de ofrecer una educación de calidad, capaz de proporcionar competencias profesionales, culturales y sociales que hagan de los pobres *"personas cultas, provistas de igualdad cultural, indispensable para la acción e interacción social en grupos y en sociedad"*.

Por otra su parte, a nivel nacional Kaztman (2001) hace especial hincapié en el papel que desempeña el sistema educativo uruguayo en el terreno de la integración social.

Para este autor el sistema educativo en el Uruguay ha tenido dos cometidos fundamentales: fomentar la equidad, por medio de una mayor igualdad en las oportunidades de acceso; y contribuir a la integración social, creando las condiciones que favorecen la interacción entre desiguales. Sin embargo, el autor señala que el Uruguay asiste a una segmentación progresiva de los ámbitos donde interactúan los adolescentes, los cuales se caracterizan cada vez más por la homogeneidad de su composición social. Ello ocurre tanto a nivel del barrio, del sistema educativo, del laboral, de la salud, de los espacios públicos, etc. (Kaztman y Filgueira, 2001).

"Si los ricos van a colegios de ricos, si la clase media va a colegios de clase media y los pobres a colegios de pobre, parece claro que el sistema educativo poco puede hacer para promover la integración social y evitar la marginalidad, pese a sus esfuerzos por mejorar las oportunidades educativas de los que tienen menos recursos"(Kaztman, 2001:177).

Kaztman y Filgueira (2001) sostienen que la composición social de los establecimientos es un dato esencial para su caracterización como estructura de oportunidad y fuente de activos para los niños y adolescentes. Como complemento

a lo expresado en el apartado 1 de este capítulo, los autores sostienen que las consecuencias de la segmentación educativa son diversas:

- Reducción de la posibilidad que niños provenientes de hogares de escasos recursos incorporen expectativas y hábitos propios de los sectores medios, para quienes según el informe de los autores, terminar los estudios es lo "normal"
- Reducción de las posibilidades de estar expuesto en común experiencias tempranas de ciudadanía. En el marco de la segmentación educativa, compartir cotidianamente momentos y experiencias similares con pares de otros grupos sociales en un marco de igualdad, donde teóricamente los orígenes no cuentan, resulta cada vez menos frecuente.
- En contextos de segmentación educativa, los esfuerzos de los padres pobres por demandar mejoras en la calidad de la educación, no se verán apuntalados por la participación de los padres de las capas medias, quienes en general son los portavoces⁴ más eficaces de las demandas por mejoras de servicios.

Por su parte y también desde un enfoque nacional, Morás y Pucci (1995) plantean que en el caso de los adolescentes pobres, las propuestas educativas del sistema resultan inadecuadas, y mencionan los siguientes motivos:

- que los intentos de soluciones privilegian el problema de la cobertura y el acceso, sin atender suficientemente el tipo de servicio, las actitudes del usuario y contenidos programáticos,
- las propuestas programáticas no atienden suficientemente la especificidad de la población en situación de dificultad social. Los programas curriculares carecen de clara orientación para el mundo del trabajo.
- las propuestas educativas tienen serias dificultades para cubrir las desventajas iniciales de los niños y adolescentes.

⁴ Kaztman (1999); (2001); Kaztman y Figueira (2001) En estas publicaciones Kaztman, expresa que los sectores medios de la población son los que tienen "voz", fundamentalmente a la hora de reclamar por mantener la calidad de los servicios públicos y privados.

Reflexiones de este tipo, conducen a una pregunta: ¿la función social del sistema educativo es la de promover la integración social?

Lo cierto es que los desencuentros entre el sistema educativo y la sociedad son cada vez más evidentes, altas tasas de repetición, de deserción, bajos niveles de aprendizaje, y una clara incapacidad de atender con "éxito" a los niños y adolescentes provenientes de sectores más pobres y marginados de la sociedad.

Las cifras más elevadas de adolescentes que no estudian ni trabajan provienen justamente de estos sectores.

Es necesario pues dar un enmarque teórico a esta problemática para lograr abordar empíricamente las representaciones sociales de los adolescentes que viven en los asentamientos sobre el sistema educativo.

Otra mirada: la teoría de la Reproducción Social

Gil (1994) plantea que el problema de la igualdad – desigualdad educativa deviene tras la Segunda Guerra Mundial cuando las sociedades se plantearon como loable el objetivo democrático, y el luchar por la igualdad de oportunidades educativas, entendida como igualdad de acceso de todos los individuos a los distintos niveles de educación, independientemente de sus condiciones sociales y personales. Para lograr esta meta se fijó como prioridad llegar al 100% de escolarización de los años en que la ley obliga a ir a la escuela.

Sin embargo, logrado este primer objetivo, se observó que con este modelo no se alcanzaba la tan ansiada igualdad, echando por tierra todo supuesto que permitiera identificar igualdad de acceso con igualdad de éxito.

Es a partir de esta constatación de desigualdad, que surgen varias teorías que tratan de entender el fracaso escolar y entre ellas aparece la teoría crítica que insistía en la idea del *handicap cultural*, donde se destacan entre otros autores: B. Bernstein, P. Bourdieu y J.C. Passeron.

Una primera versión de esta teoría, nacida en los Estados Unidos a mediados de los 50, supuso que las investigaciones sociológicas fijaran su atención en el ámbito socio familiar. La escuela en este momento no es vista como "culpable", sino que a pesar de tratar a todos los alumnos con igualdad, solo consigue traducir las desventajas que los de las clases más desfavorecidas traen como pasivo cultural.

Esto dio lugar a los programas de educación compensatoria, cuyo principal propósito era aportar a los estudiantes estímulos educativos previa y paralelamente a la enseñanza que recibían sus compañeros, con el fin de contribuir o compensar las carencias culturales familiares.

Debido al fracaso de algunos de los programas, el rumbo de la sociología de la educación, volvió a cambiar, centrando ahora su atención en la escuela como institución social y aparato de transmisión y selección cultural (Gil, 1994: 95).

"Uno de los efectos más paradójicos de ese proceso, con respecto al cual se ha hablado de "democratización", fue el descubrimiento entre los más indigentes, de las funciones conservadoras de la escuela "liberadora". Efectivamente, tras un período de ilusión y hasta de euforia, los nuevos beneficiarios comprendieron en términos generales que, o bien no bastaba con tener acceso a la enseñanza secundaria para tener éxito en ella, o bien no bastaba tener éxito en ella para tener acceso a posiciones sociales que los títulos escolares, y en particular el bachillerato, permitían alcanzar en otras épocas"(Bourdieu, 1999: 364).

Bourdieu y Passeron, adoptan una postura teórica en función de la cual sostienen que la cultura escolar no es neutral, sino que coincide con la cultura de la clase dominante, de esta forma toda acción pedagógica es una violencia simbólica al imponer un arbitrario cultural como si fuera universal(Gil, 1994: 97).

El arbitrario cultural designa la arbitrariedad que implica toda cultura. Bourdieu entiende por cultura, *"un conjunto de sistemas de hábitos, de modos de vivir y de ser, de esquemas de apreciación y de acción, que se consideran legítimos en una formación social determinada"*(Gil,1994: 183).

En tal sentido toda cultura escolar es, desde este punto de vista, arbitraria, y su validez sólo deriva de que es la cultura de la clase dominante impuesta al resto de la sociedad "impuesta como saber legítimo y objetivo"

La escuela aparece como lo contrario de lo que es, dado que la ideología democrática con la que se arropa es contradictoria con su función reproductora, no declarada. El medio de inculcación de la arbitrariedad cultural es la acción pedagógica, la cual produce un efecto lógico de violencia simbólica en cuanto que inculca una forma cultural y una ideología que preserva y reproduce las relaciones de fuerza entre las clases sociales, es decir, las formas dominantes en detrimento de las dominadas(Gil, 1994).

A través del concepto de *habitus*, Bourdieu hace referencia a la interiorización de los principios de un arbitrario cultural, que por cierto hará posible la reproducción. Este concepto al cual se hizo referencia en el apartado 1, se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles, que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir (Gil, 1994).

El origen social para Bourdieu y Passeron, define las posibilidades de escolarización, determina modos de vida y de trabajo completamente diferentes.

Gil haciendo referencia a estos autores sostiene que el sistema escolar al tratar por igual a alumnos con desiguales capitales culturales, produce desigualdades.

Desde la lógica de Bourdieu, el sistema de enseñanza en gran medida abierto a todos y al mismo tiempo estrictamente reservado a algunos logra la hazaña de conjugar las apariencias de la "democratización" y la realidad de la reproducción, que se lleva a cabo en un nivel superior de disimulo y por lo tanto con un mayor efecto de legitimación social (Bourdieu, 1999).

Este autor explica que los alumnos básicamente de secundaria, descubren más o menos pronto, que la identidad de las palabras liceo, enseñanza secundaria, bachillerato, *"ocultan la diversidad de las cosas; que el establecimiento en que los colocó la orientación escolar es un lugar de reagrupamiento de los más desprovistos; que el diploma que preparan es un título en baja.(...) Obligados a las sanciones negativas de la escuela a renunciar a las aspiraciones escolares y sociales que la escuela misma les ha inspirado y forzados a bajar las pretensiones, arrastran sin convicción una escolaridad que saben sin futuro"* (Bourdieu, 1999:367).

1.6) Hacia el concepto de Representaciones Sociales.

El abordaje de este concepto supone inevitablemente un esfuerzo de intersección entre la Sociología y la Psicología, básicamente la Psicología Social.

La Sociología ha moldeado a la representación social básicamente de acuerdo a dos posturas tradicionales como las de Emile Durkheim y Max Weber.

Durkheim es quién primero estudió explícitamente dicho concepto, usado en el mismo sentido que *Representación Colectiva*, término que se refiere a categorías de pensamiento a través de la cuales una sociedad elabora y expresa su realidad. En la concepción durkhemiana, la sociedad es la que piensa, es la que ejerce su coacción sobre el individuo. Por tanto las representaciones sociales no son necesariamente conscientes desde el punto de vista individual. Las pautas para el pensamiento de las representaciones sociales, se encuentran en la estructura y no en la acción.

La Sociología Comprensiva desarrollada por Max Weber, en cambio, se caracteriza por otorgarle una mayor relevancia a la acción individual, jerarquizándola frente a la estructura. Su análisis por ende se centra en los individuos y sus pautas de comportamiento. La vida social, consistente en la conducta cotidiana de los individuos, está cargada de significación cultural, la cual está dada tanto por la base material como por la ideal (de Souza, 1995)⁵. La propuesta weberiana, por tanto, rescata el carácter subjetivo del fenómeno social, poniendo el acento en la comprensión del sentido que el individuo le da a su conducta.

Teniendo a la obra de Weber como fuente originaria, otros autores como Schutz, Berger y Luckmann desde la fenomenología, Garfinkel desde la etnometodología, y Goffman desde el interaccionismo simbólico, desarrollaron elementos teóricos que permiten construir y/o reconstruir la realidad social. Es a partir de estas teorías que lo simbólico se jerarquiza.

En el citado proceso de construcción de la realidad social por parte de los individuos, se destacan al menos cuatro elementos: *la identidad, la imagen, la ideología y el lenguaje* "Son elementos que no se construyen como sinónimos de representación social, sino que se transforman analíticamente en la operacionalización del mismo" (Peña Zepeda y Gonzáles, 2001; 347)⁶.

La identidad tiene que ver con la organización que el sujeto realiza de las representaciones que tiene de sí mismo y de los grupos a los que pertenece. La

⁵ de Souza Minayo, M. Cecilia. "O Conceito de Representações Sociais dentro da Sociologia Clássica" En: Guareschi, P; Jovchelovitch, S.(1995)

⁶ Peña Zepeda, J; Gonazales, O "La representación social. Teoría, método y técnica" En: Tarrés, M.L.(2001)

identidad tiene carácter relacional e intersubjetivo, ya que el individuo se reconoce a sí mismo sólo reconociéndose en el otro.⁷

La imagen permite según Peña Zepeda y Gonzáles, que el hombre tome distancia del mundo y mentalmente construya sus imágenes fundamentales que lo orientarán en él, verbalizándolas para luego poder comunicarlas.

El papel del *lenguaje* es el de permitir *representar* algo, más allá del contexto espacial y temporal donde se desarrolla la acción humana.

A su vez las representaciones no quedan atrapadas en el orden de lo mental sino que producen transformaciones a nivel de la práctica, expresan cambios, tanto dentro de la sociedad, en las ideas, en el lenguaje. Es más, *"en tanto fenómenos sociales, las representaciones responden a una historia sedimentando un conjunto de imágenes, símbolos y códigos claves, a los que recurren los hombres para conocer el mundo, ubicarse en él y organizarse y actuar después"...* *"Las representaciones expresan cambios en nuestras expectativas, esperanzas, en nuestro bagaje conceptual, en nuestra manera de mirar el mundo"* (Peña Zepeda y Gonzáles, 2001; 351). Esto permite entrever que la composición del imaginario social y cultural, está compuesto por *ideología* y utopía.⁸

Tal cual se adelantara al comienzo de este apartado, entender el concepto de *representación social*, exige también contar con los aportes provenientes principalmente desde la Psicología Social, donde uno de sus máximos exponentes al respecto es Serge Moscovici. Este autor escribe que la *representación social* *"se muestra como un conjunto de proposiciones, de reacciones y de evaluaciones referentes a puntos particulares emitidos en una u otra parte, durante una encuesta o una conversación, por el corazón colectivo del cual cada uno, quíéralo o no, forma parte"*.

El esfuerzo de este autor, ha estado también en buscar relacionar el sentido común con la ciencia. *"Las representaciones sociales componen el sentido común y lo forman partiendo de teorías y datos de la ciencia. Las informaciones que recibimos por medio de ellos se modifican por las imágenes y conceptos que se*

⁷ Tomado de la cita que Peña Zepeda y Gonzáles (2001) transcriben de Giménez, G. (1992; 188) (*"La identidad social o el retorno del sujeto en Sociología"*, en *Versión*, núm 2, UAM.)

⁸ Los autores citados toman como referencia en este tema a autores como Paul Ricoeur y Karl Mannheim.

⁹ En Peña Zepeda y Gonzáles (2001), pag. 328. La cita corresponde a. *Moscovici, S (1979) "El psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul. Buenos Aires"*

sobreimponen a objetos e individuos. Las representaciones son el reflejo interior de algo exterior" (Peña Zepeda y Gonzáles, 2001; 341-342).

Por su parte Denise Jodelet plantea una definición de *representación social*, por demás esclarecedora. "La *representación social* designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados, que en su sentido más amplio designa una forma de pensamiento social" ... "toda *representación social* es *representación de algo y de alguien*"¹⁰.

Esta autora maneja seis características de toda *representación social*:

- Siempre es la *representación* de un objeto, ya que consta de una cara figurativa y de otra simbólica, es decir, a toda figura u objeto le corresponde un sentido.
- Tiene un carácter de imagen y posee además la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto.
- Tiene un carácter simbólico y significativo a la vez, que resulta de la imposibilidad de diluir el vínculo entre objeto y sujeto.
- Tiene un carácter constructivo en la medida en que toda *representación* se construye y reconstruye en el acto de *representación*.
- Tiene un carácter autónomo y creativo en la medida que utiliza los elementos descriptivos y simbólicos proporcionados por la comunidad, junto con los normativos.
- Siempre conlleva algo social: las categorías que la estructuran y expresan son tomadas de un fondo común de cultura.

A su vez el fenómeno de la *representación social* se manifiesta de varias formas: actividad cognoscitiva de orden social, producción de significados por parte del sujeto, forma de discurso, práctica social donde se reflejan las instituciones sociales y determinante que refleja las estructuras sociales en las que el sujeto se desenvuelve. (Peña Zepeda y Gonzáles, 2001; 332).

¹⁰ "La *representación social: fenómenos, conceptos y teorías*", En: Moscovici (comp.) (1986) *Psicología Social II*, Piados. Barcelona

Luis Enrique Alonso (1998: 25-26) define a la representación social como un sistema de valores, ideas y prácticas que cumplen con una doble función. Primero, establece un orden que permite a los individuos orientarse en su mundo social y aprehenderlo; y segundo, facilita la comunicación entre los medios de una comunidad, proporcionándoles los códigos para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo, así como su historia individual y grupal.

1.7) Adolescencia: elementos teóricos para su comprensión.

Tal cual lo expresa Nieves Andino (1999), "*El concepto de adolescencia (del latín *adolescere*, 'crecer'), como período de la vida entre la maduración biológica (incluida la madurez sexual), psíquica y social, y el momento de asumir los papeles y responsabilidades de los adultos, es relativamente nuevo y surge como epifenómeno de las sociedades occidentales modernas, relacionado con un mayor grado de industrialización y urbanización...*".

UNICEF asume como adolescencia a la franja etaria entre 12 y 18 años. (0-6 años: infancia temprana; 6-12 años: infancia; 12 -18 años: adolescencia).

Estos períodos tienen límites poco definidos y su duración está condicionada por factores no sólo biológicos sino de índole política, cultural, social, psíquica, económica y de equidad o inequidad de género, aspectos íntimamente relacionados con las condiciones socioculturales en que ocurren.

Dentro del largo proceso de transición de niño a adulto, período de crecimiento y maduración significativos, ocurre la pubertad, momento en el cual se producen todos los cambios relativos a maduración y desarrollo sexual y reproductivo, mediados por cambios neurohormonales que tienen repercusiones marcadas en el aspecto y forma del cuerpo, distinguiéndose así la estructura corporal femenina de la masculina, por el desarrollo de las características sexuales primarias y secundarias. A su vez la adolescencia se enmarca *psicológicamente* por la estructuración de la personalidad y acrecentamiento de las capacidades cognitivas y *socialmente* por la intensificación de actitudes que conducen a la asunción de roles adultos. Todos estos aspectos, en una adecuada interacción, constituyen patrones que llevan a la adultez dentro de cada sociedad particular (Bianculli, C; 1997).

Las características de la adolescencia varían pues de acuerdo con diversas condiciones, lo cual hace que incluso dentro de una misma sociedad, la heterogeneidad de subculturas y condiciones de vida, hacen que los adolescentes no puedan ser considerados como grupos homogéneos. Asimismo los objetivos para los cuales se utilizan los términos antropológicos, históricos, psicológicos, sociológicos, etc, demarcan en gran medida las características que se les atribuye. En el campo legal por ejemplo, se encuentran diferentes definiciones e incoherencias inclusive acerca de lo que se considera o debería considerar como menor de edad (Rojas, A; Solum, D; 1998).

Pierre Bourdieu (1990) sostiene que tanto la juventud como la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos. Para este autor *"cada campo tiene sus leyes específicas de envejecimiento: para saber cómo se definen las generaciones hay que conocer las leyes específicas de funcionamiento del campo, las apuestas de la lucha y cuáles son las divisiones que crea esta lucha"* (Bourdieu, 1990:164).

Las relaciones entre "edad social" y "edad biológica" son muy complejas, y varían según las reglas de funcionamiento del campo, por lo tanto la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable.

Para Bourdieu es un abuso del lenguaje tratar de colocar bajo un mismo concepto universos sociales que presentan muchas diferencias. Por ejemplo, no es lo mismo el universo de adolescentes que trabaja, del de los adolescentes (de la misma edad biológica) que estudian.

Los establecimientos educativos, desde la óptica de Bourdieu, colocan a los adolescentes en *"recintos aislados del mundo, que son como espacios monásticos donde viven apartados, donde hacen ejercicios espirituales, retirados del mundo y dedicados por completo a prepararse para las más elevadas funciones"* (Bourdieu, 1990:166). Al respecto este autor explica, que una de las razones por las cuales algunos adolescentes de las clases populares quieren dejar la escuela y entrar a trabajar desde muy jóvenes, es alcanzar cuanto antes el status de adulto y las posibilidades económicas y sociales que esto entraña: tener su dinero, ser reconocido, por ejemplo.

No obstante, la situación de ser "estudiante" induce a ciertas pautas que son constitutivas de la situación escolar como el relacionamiento con otros adolescentes, y hace que en los hogares queden eximidos de ciertas tareas en nombre del hecho de estar estudiando. El autor observa en este sentido que las clases populares se pliegan a esta especie de contrato tácito que hace que los estudiantes queden *fuera de juego*.

Esta forma de dejar fuera de juego tiene importancia para Bourdieu, sobre todo porque está acompañada de uno de los efectos fundamentales de la escuela, que es la manipulación de las aspiraciones. *"Al colocar en una situación de alumno de liceo, incluso ya devaluada, como ésta, a niños que pertenecen a clases para quienes la enseñanza secundaria era antiguamente del todo inaccesibles, el sistema actual impulsa a estos niños y sus familias a esperar lo que el sistema escolar otorgaba a los alumnos de los liceos en la época en que ellos no tenían acceso a dichas instituciones"* (Bourdieu, 1990; 168).

Entrar en la enseñanza secundaria significa entrar en las aspiraciones que se inscribían en el hecho de tener acceso a la enseñanza secundaria en una etapa anterior, *"ir al liceo significa calzar, como si fueran botas, la aspiración de convertirse en profesor de liceo, médico, abogado o notario, posiciones que habría en la primera y segunda guerra mundial"* (Bourdieu, 1990; 168).

Se asiste a una devaluación por simple inflación y también porque cambió la calidad social de los que poseen los títulos. Desde la perspectiva de Bourdieu, como un título vale siempre lo que valen sus poseedores, un título que se hace más frecuente se devalúa y pierde aún más valor porque se vuelve accesible a gente "que no tiene valor social".

Margulis (1996) en una línea de análisis de la juventud¹¹ con ciertas similitudes a lo expuesto sobre Bourdieu, plantea que no se puede entender a la juventud como un concepto homogéneo, y que no se pueden usar automáticamente las categorías etarias, cuando no distinguen entre las condiciones desiguales que encuentran personas pertenecientes a los mismos grupos etarios.

Este autor sostiene que los jóvenes de los sectores populares tendrían acotadas las posibilidades de acceder a la "moratoria social" de los que provienen

¹¹ Dentro del concepto de juventud Margulis incluye la adolescencia.

de las clases sociales altas o medias. Deben ingresar tempranamente al mundo del trabajo, ejerciendo trabajos menos calificados y no del todo agradables; suelen contraer responsabilidades familiares muy tempranamente (casamiento o unión, embarazos a temprana edad, etc).

"Las modalidades sociales del ser joven dependen de la edad, la generación, el crédito vital, la clase social, el marco institucional y el género. No se manifiesta de la misma manera si es de clase popular o no, lo que implica que los recursos que brinda la moratoria social no están distribuidos de manera simétrica entre los diversos sectores sociales. Esto significa que la ecuación entre moratoria y necesidad hace probablemente más corto el período juvenil en sectores populares" (Margulis, 1996: 29).

SEGUNDA PARTE

Diseño Metodológico

"La percepción que los actores sociales tienen de la sociedad – o mejor de su sociedad- es tanto un producto de las relaciones objetivas que los constriñen como de las situaciones comunicativas que los grupos sociales producen en su interacción, generando símbolos, imágenes y discursos que se comportan como elementos conformadores fundamentales de la visión que los actores tienen de la realidad social.

Penetrar – o por lo menos reproducir controladamente- estas situaciones comunicativas es el objetivo del enfoque cualitativo en sociología, tomado como una investigación concreta de las prácticas con las que los grupos organizan su vida cotidiana" (Alonso, 1998)

CAPÍTULO DOS.

DISEÑO METODOLÓGICO.

La investigación se inscribe dentro de la lógica de la investigación cualitativa, ya que se entendió como el mejor instrumento para entender las relaciones y representaciones que los actores construyen en el espacio definido. El diseño de investigación se puede definir como emergente, en el entendido de que va surgiendo y reconfigurándose en el proceso mismo de investigación y al mismo tiempo es un diseño de corte transeccional, ya que busca enfocar los discursos y acciones concretas que dan cuenta de las representaciones que los adolescentes de los asentamientos de Maldonado Nuevo poseen y construyen en el presente en torno de la temática planteada. Para esto también se realizó la opción a favor de una perspectiva fenomenológica de aproximación al objeto de estudio, la cual permite por un lado centrar la atención en la construcción intersubjetiva de significados colectivos respecto de los tópicos a indagar, y por otro, una mirada etnometodológica, que hace énfasis en cómo la praxis cotidiana de los actores sociales va construyendo representaciones.

La percepción que los actores sociales tienen de *su sociedad* es tanto un producto de relaciones "objetivas" que los constriñen como de las *situaciones comunicativas* que los grupos sociales producen en su interacción, generando símbolos, imágenes y discursos que se comportan como elementos conformadores fundamentales de la visión que los propios actores tienen de la realidad social. "*El hombre estudiado por la sociología no es, por tanto, un objeto en el campo del observador, sino un preintérprete de su propio campo de acción*" (Alonso, 1998: 51).

La selección del objeto de estudio se orientó bajo los siguientes criterios:

- Ser un asentamiento, o como en este caso un grupo de asentamientos
- Alto índice de población adolescente
- Espacio geográficamente acotado que permita abarcar los procesos que de allí se desprenden con mayor facilidad
- Alta densidad poblacional, lo cual posibilite encontrar una mayor riqueza y diversidad de aportes en cuanto a las representaciones

Como unidades de análisis se seleccionaron a adolescentes de entre 13 y 18 años, que habitan en el barrio.

También se creyó conveniente incorporar a algunos actores sociales y políticos en función de su conocimiento del barrio, lo cual permitió enriquecer y optimizar los resultados obtenidos con las unidades de análisis principales.

En cuanto a la recolección de datos, debe decirse que la misma se realizó mediante el proceso de muestreo teórico, acuñado por la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*). Dicho proceso permite generar teoría y posibilita que el investigador conjuntamente seleccione, codifique y analice su información, y decida qué información buscar y dónde encontrarla para desarrollar la teoría tal como surge de la información. Las decisiones iniciales para la recolección teórica de información, se basan en una perspectiva sociológica general y sobre un tema en general o el área del problema, y por tanto las decisiones iniciales no están basadas sobre una estructura teórica preconcebida (Glaser y Strauss, 1967).

Este proceso posibilita que la investigación se inicie con un sistema parcial de conceptos "locales" designando algunas características básicas de la estructura y procesos en las situaciones a estudiar.

El muestreo teórico permite articular en forma continua las categorías previas del investigador con las que emergen durante el proceso de investigación, dando lugar a un esquema que permite dar cuenta del fenómeno en estudio.

La Teoría Fundamentada preconizada por Glaser y Strauss se presenta pues como una concesión de la sociología hacia el sujeto como intérprete del mundo que le rodea y permite la utilización de metodologías de investigación que priorizan los puntos de vista de los actores. Esta modalidad utiliza el método inductivo para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos, y no de supuestos a priori, de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes. Este método no persigue producir teorías formales, sino más bien teorizar sobre problemas muy concretos que podrán adquirir categoría superior en la medida en que se le agreguen nuevos estudios de otras áreas sustanciales o, dicho de otro modo, el investigador no pretenderá probar sus ideas al generar teoría fundamentada, sino sólo demostrar que son plausibles (Amescua, M; Gálvez Toro, A: 2002).

El proceso de análisis en la Teoría Fundamentada se basa en dos estrategias fundamentales: el método comparativo constante (la recolección de la información, la codificación y el análisis se realizan simultáneamente), y el muestreo teórico (se

seleccionan nuevos casos en función de su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados).

Ahora bien, si bien el propósito principal del muestreo teórico es permitir la generación de teoría, no verificarla con los hechos, a los efectos de este trabajo de investigación, se optó por un enfoque intermedio, ya que si bien se parte de un modelo teórico que sustenta la investigación, durante el transcurso de la misma se fueron ampliando dichas categorías teóricas, haciendo foco más en la comprensión de las personas en los contextos en que desarrollan su acción.

Las técnicas de recolección de datos empleadas fueron: relevamiento de información documentada sobre los asentamientos, observación, entrevistas en profundidad y grupos de discusión con adolescentes.

El relevamiento de información documentada sobre los asentamientos se realizó en fundamentalmente en la Dirección General de Promoción Social de la Intendencia Municipal de Maldonado, quien aportó datos del último relevamiento realizado en el barrio (año 2001) de suma importancia para la descripción del contexto socio económico del barrio.

La observación fue la técnica por excelencia en la primer etapa del trabajo de investigación, donde se realizó un mapeo etnográfico, con el objetivo de relevar las características principales del barrio, este primer acercamiento inicial fue fundamental en tanto permitió la familiarización con el barrio y sus actores (Ver pauta de observación Anexo 1).

Las entrevistas en profundidad fueron dirigidas a quienes se entendieron eran informantes claves debido a su conocimiento del barrio. En este sentido se decidió entrevistar a dos vecinos que viven en el barrio desde sus inicios (uno de ellos padre de un adolescente que participó en los grupos); una docente que vive y trabaja en el barrio, y dos actores políticos conocedores del barrio y de las movilizaciones y negociaciones de los vecinos (Ver pauta de entrevista en Anexo1).

En cuanto a los grupos de discusión, se realizaron 3 grupos relevándose las opiniones de 15 adolescentes. También se les pidió que llenaran un breve cuestionario, a los efectos de tener un mejor registro de sus características familiares, educativas y laborales (Ver pauta y Cuestionario en Anexo 1).

El grupo de discusión persigue el objetivo fundamental de estudiar las representaciones sociales (sistemas de normas y valores, imágenes asociadas a instituciones, colectivos u objetos, tópicos, etc) que surgen a partir de la conformación

discursiva de sus miembros (Alonso, 1998: 94). Asimismo la realidad sobre la que opera el grupo de discusión, puede definirse como *virtual o de segundo orden*, esto es en los universos intersubjetivos, en los que el sentido y la significación de las cosas, es el producto de un proceso comunicativo donde existen y se producen códigos que articulan y unifican la lectura de la realidad y por tanto, la construcción de la realidad misma (Alonso, 1998: 95).

En cuanto a la operativa de los grupos debe decirse, que el primer grupo se contactó por intermedio de un vecino, él fue el responsable de contactarse con los adolescentes y de fijar el lugar y la hora de la reunión. Ya para el segundo y tercer grupo se utilizó la técnica de bola de nieve a través de la cual los primeros integrantes del grupo, contactaron a un adolescente cada uno.

También hubo un cuarto encuentro realizado a pedido de un grupo de adolescentes, que hicieron la presentación ante vecinos y autoridades departamentales, de una instancia de cooperativa de trabajo, la cual fue registrada e incorporada en el transcurso de la investigación como un aporte muy valioso a los efectos de la interpretación teórica de los datos.

Se debe aclarar que la cantidad de grupos realizados, se orientó por el criterio de saturación teórica de las categorías, es decir, cuando se llega a un punto en que las personas adicionales no producen ninguna comprensión auténticamente nueva.

En función de las entrevistas previas con informantes calificados, se decidió que estos grupos deberían adoptar características singulares que motivaran la asistencia de los adolescentes.

R. "Acá uno de los principales problemas para la organización de los gurises es que están muy dispersos, si la actividad no les interesa no hay caso" (vecino)

En este sentido se organizaron como "encuentros para charlar" con la inclusión del mate y guitarras como instrumentos de integración, que les permitieran a los adolescentes sentirse cómodos y lograr una rápida distensión.

A pesar de los múltiples intentos realizados para convocar a los adolescentes en forma equitativa en cuanto a sexo, debe decirse que fue muy escasa la participación de las adolescentes (solo asistieron 4 adolescentes del sexo femenino).

Los temas discutidos en estos grupos incluyeron: a) asistencia o no al liceo y opiniones al respecto de la situación personal; b) relación entre los adolescentes y los centros educativos; c) el "afuera" del barrio, interrelacionamiento con adolescentes de

otros barrios; d) discriminación; e) el trabajo; f) relación entre educación y trabajo; g) relación de los adolescentes con los vecinos; h) principales problemas del barrio percibidos por los adolescentes; i) significado del barrio en su vida cotidiana; j) expectativas de futuro.

Como se expresó anteriormente, el trabajo de campo comenzó solo con algunas categorías básicas, las cuales se fueron reforzando en el mismo campo, y a las cuales se fueron anexando la mayoría de las categorías y subcategorías o propiedades que luego completarían esta fase de la investigación. Las categorías se fueron seleccionando, codificando y sistematizando mediante un análisis primario, guiado por el Método de Comparación Constante tal cual se describe en el siguiente apartado.

2.1) Plan para el análisis de los datos.

Según Glaser y Strauss (Valles, 1997) si el analista desea solamente generar ideas teóricas – nuevas categorías y sus propiedades, hipótesis- no puede confinarse a la práctica de codificar primero y luego analizar los datos ya que, en la generación de teoría, está constantemente rediseñando y reintegrando sus nociones teóricas al tiempo que revisa su material.

A juicio de Valles, el método comparativo de comparación constante, presenta las siguientes características:

- 1) No se ocupa, como meta principal, de testear provisionalmente sino de generar categorías conceptuales, sus propiedades (*aspectos significativos de las categorías*) y las hipótesis (*relaciones entre ellas*)
- 2) Las propiedades (de las categorías analíticas) no son únicamente causas, sino que también pueden ser *condiciones, consecuencias, dimensiones, tipos, procesos, etc*
- 3) En el MCC no hay un intento por verificar la universalidad ni la prueba de causas sugeridas u otras propiedad, ya que el objetivo no es tanto la verificación como la generación de teoría
- 4) Al MCC se le considera más aplicable a cualquier tipo de información cualitativa (observaciones, entrevistas, documentos, etc) en un mismo estudio. (Valles, 1997: 347 – 348)

Las operaciones analíticas y la dinámica de este análisis cualitativo se caracteriza por las siguientes fases: (Valles, 1997: 349 – 356)

A) De los datos brutos a la categorización inicial.

Esta primera operación consiste en comparar la información obtenida, tratando de dar una denominación común (un código más o menos abstracto, conceptual) a un conjunto de fragmentos de entrevista (por ejemplo) que comparten una misma idea.

Este tipo inicial de codificación ha sido denominado por sus impulsores, como "codificación abierta".

B) Desarrollo de las categorías iniciales: búsqueda sistemática de propiedades y registro de notas teóricas.

Esta fase en el procedimiento se implementa gracias a la puesta en práctica de dos operaciones analíticas clave:

1. La búsqueda activa y sistemática de propiedades
2. La escritura de notas de análisis e interpretación, con el objetivo de registrar las ideas que vayan surgiendo durante la codificación

En general en esta fase el analista a partir de una categoría intenta pensar en la gama completa de propiedades de la categoría: *condiciones bajo las que varía, interacciones de los actores, estrategias y tácticas de estos, principales consecuencias*. Con relación a ello se define un nuevo tipo de codificación, la axial, consistente en el análisis intencional hecho alrededor de una categoría cada vez, en términos de los elementos del "paradigma de la codificación": *condiciones, interacciones, estrategias/tácticas y consecuencias*.

Esto permitirá la relación entre categoría(s) y sus subcategorías, dando paso a la siguiente fase de *integración* de categorías y propiedades.

C) La integración de categorías y sus propiedades.

Por integración se entiende "la organización siempre creciente (o articulación) de los componentes de la teoría". Los elementos básicos de una teoría (sustantiva o formal) son: *las categorías, las propiedades de las categorías y las hipótesis*. Estas

últimas definidas como respuestas provisionales acerca de las relaciones entre categorías conceptuales.

D) La delimitación de la teoría.

La delimitación teórica viene exigida por la definición misma de la teoría, entre cuyos rasgos definitorios se encuentran:

1. El criterio de *parsimonia (o economía científica)* Esto es, hacer máxima la explicación y comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos y formulaciones
2. El criterio de *alcance*, que puja por ampliar el campo de aplicación de la teoría sin desligarse de la fase empírica de partida

El primer criterio se operativiza mediante la búsqueda deliberada y sistemática de categorías centrales a través de una tercera modalidad de codificación, que es la *codificación selectiva*. Esta operación exige también un proceso de reducción de categorías (por descarte, por fusión o transformación en otras categorías de nivel conceptual superior) Como resultado final, la teoría va focalizándose e integrándose cada vez más.

El segundo criterio (alcance) se traduce barajando las posibilidades de generalización de la teoría sustantiva al nivel de mayor abstracción, de la teoría formal.

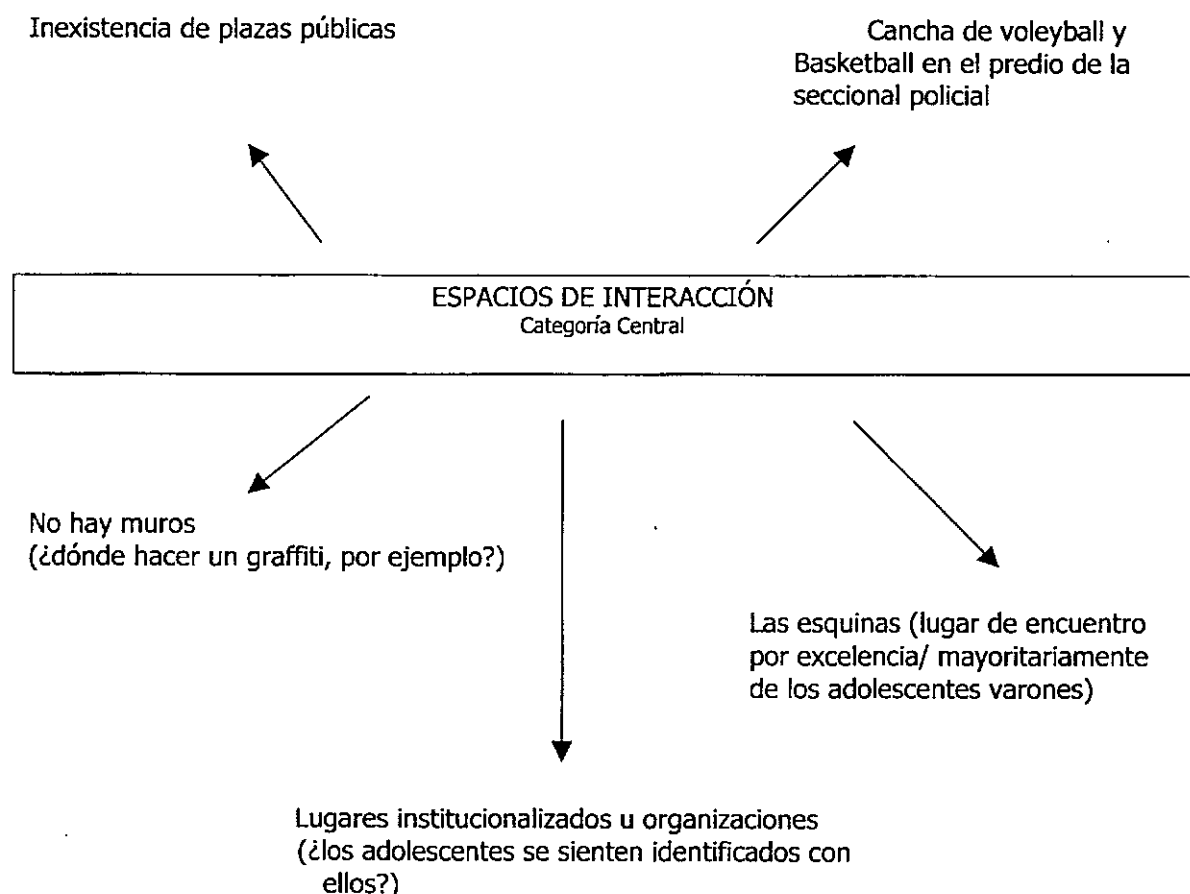
E) La escritura de la teoría.

La meta de generar teoría no acaba hasta que el investigador tiene un volumen de información elaborada, suficientemente, como para publicarla.

2.2 Síntesis de las operaciones analíticas del trabajo de campo

(Versión ampliada en Anexo 2)

TÉCNICA: OBSERVACIÓN



Preguntas que surgen de esta fase del campo:

¿Qué espacios de interacción tienen los adolescentes?

¿Se sienten identificados e "invitados" a concurrir a los lugares institucionalizados u organizaciones?

¿Son las esquinas el espacio de interacción por excelencia?

¿Dónde interactúan y se sociabilizan los adolescentes que no están en las esquinas y los adolescentes en particular?

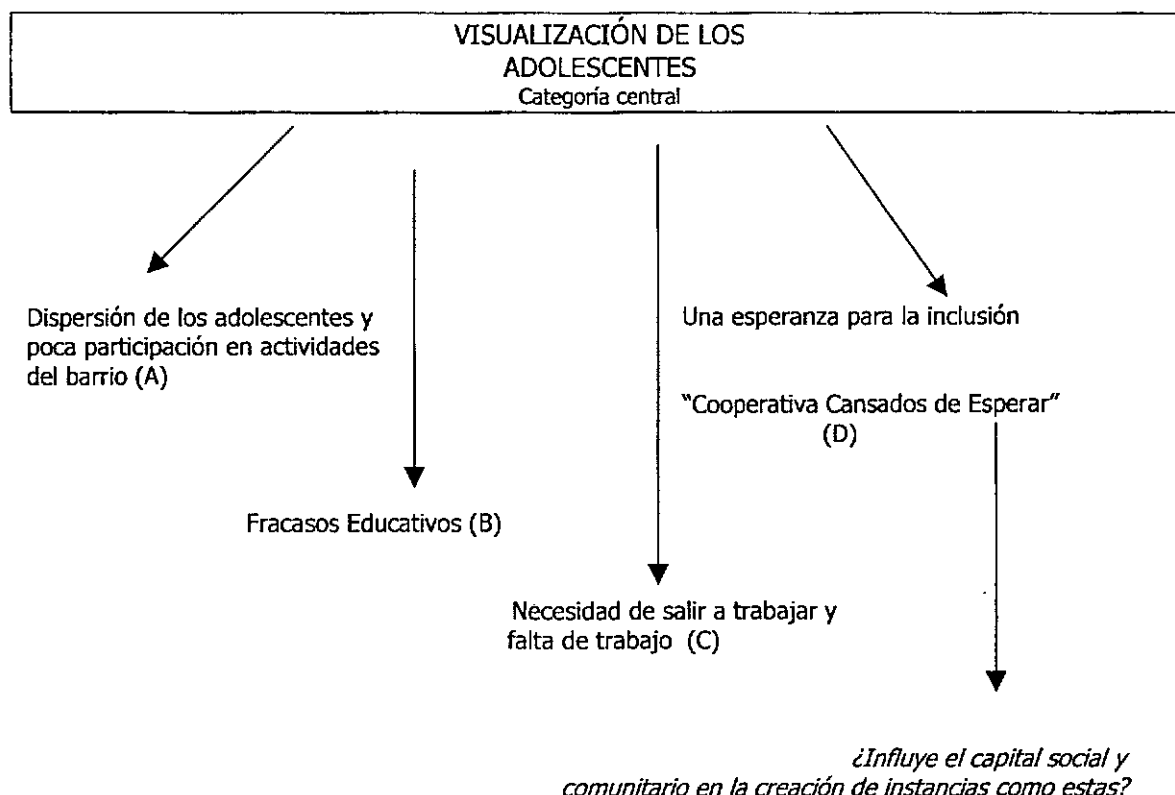
Hipótesis:

Los adolescentes al no encontrar en el barrio espacios de interacción, resuelven este déficit de sociabilización, creando sus propios escenarios fuera de la órbita institucional.

Cuanto menor es la cantidad de espacios de interacción, mayores son las posibilidades de que los adolescentes opten por crear sus propios escenarios (¿cuáles?)

Memo: relevar los posibles escenarios

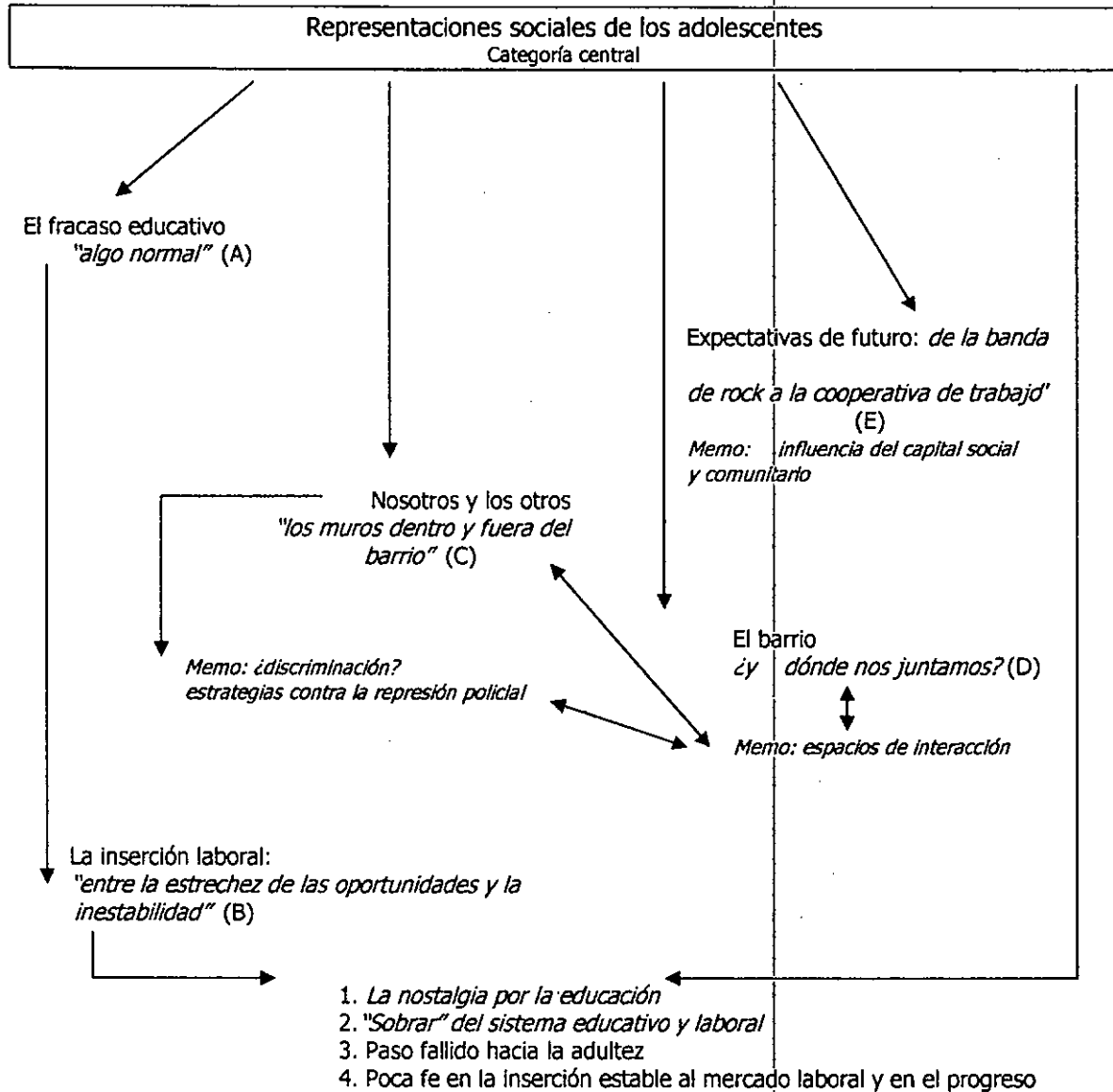
TÉCNICA: ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD



Hipótesis:

Es dable pensar que si el asentamiento cuenta con un capital social y comunitario favorable a la inclusión, los adolescentes puedan desarrollar estrategias que les posibiliten alejarse de la amenaza de exclusión social.

TÉCNICA: GRUPO DE DISCUSIÓN



Hipótesis:

El contexto barrial de los asentamientos tiene una gran influencia en las representaciones de los adolescentes. En virtud de esto, los adolescentes se han habituado o han sido habituados a vivir en él, con lo cual sus discursos podrían reflejar el fenómeno de "la pobreza aprendida", en la medida que las estructuras sociales se convierten en estructuras mentales.

Síntesis de las hipótesis generadas en el trabajo de campo

1. Los adolescentes al no encontrar en el barrio espacios de interacción, resuelven este déficit de sociabilización, creando sus propias escenarios fuera de la órbita institucional.

2. El contexto barrial de los asentamientos tiene una gran influencia en las representaciones de los adolescentes. En virtud de esto, los adolescentes se han habituado o han sido habituados a vivir en él, con lo cual sus discursos podrían reflejar el fenómeno de "la pobreza aprendida", en la medida que las estructuras sociales se convierten en estructuras mentales.

3. Es dable pensar que si el asentamiento cuenta con un capital social y comunitario favorable a la inclusión, los adolescentes puedan desarrollar estrategias que les posibiliten alejarse de la amenaza de exclusión social.

TERCERA PARTE

Interpretación de los datos

"Los sujetos sociales son quienes generan el mundo social a través del significado que le dan a sus acciones, a los objetos que les rodean, a otros individuos, etc. El mundo social constituye -en gran parte- una negociación entre los actores en la búsqueda de un acuerdo sobre los significados de ese mundo. Este orden no está establecido de una vez para siempre, se reconstruye de forma permanente y de manera intersubjetiva y relacional; proceso en el que el lenguaje desempeña un papel central, pues su poder de simbolización resulta fundamental para representar y objetivar – a partir de la intersubjetividad- el mundo social" (Alonso, 1998)

CAPITULO TRES.

UNA APROXIMACIÓN A LA REALIDAD DE LOS ASENTAMIENTOS EN MALDONADO.

El Departamento de Maldonado en general y la sociedad fernandina en particular han tejido un mercado laboral en torno al turismo y a la industria de la construcción básicamente. Las promesas de un Uruguay tipificado como "país de servicios" hacía parecer que esta región tenía todas las condiciones para salir beneficiada con este modelo de desarrollo.

Tradicionalmente todos los veranos o próximo a esta época del año, el departamento no solo se "preparaba" para recibir turistas sino miles de trabajadores que ansiosamente esperaban "hacer la temporada" con la intención de lograr ingresos que le permitieran solventar su vida durante incluso algunos meses después de terminado el verano.

La década del 90 fue marcando una disminución en la afluencia y en la modalidad de turismo, así como en la industria de la construcción, que se fue haciendo una constante con el pasar de los años.

Lo cierto es que hoy el departamento cuenta con niveles de desempleo y de pobreza, que ni el mayor de los pesimistas podría haber llegado a prever hace algunas décadas.

Según datos de la Encuesta Continua de Hogares del 2002, la tasa de desempleo en Maldonado representaba un 23,7%, siendo un 21,9% desocupados propiamente dichos¹² y un 1,8% personas que buscan trabajo por primera vez. Esta cifra es solo superada en Uruguay por Durazno cuya tasa de desempleo es de 25,3%.

Por su parte y de acuerdo a datos aportados por el estudio de Veiga y Rivoir (2003) en este departamento el porcentaje de jóvenes entre 15 y 19 años que no estudian ni trabajan ascendía en el 2001 a una cifra de 29,3%. Mientras que los jóvenes entre 20 y 29 años en esta condición representaban un 32,8%.

A estas cifras se suma la problemática de los asentamientos que crecen constantemente en número y cantidad de habitantes.

¹² Incluye desocupados en seguro de paro

3.1) Historia de la formación de los asentamientos a analizar

El barrio Maldonado Nuevo está conformado por tres asentamientos: N° 6 "Barrio América", N° 7 "Barrio Elisa" y N° 8 "Barrio San Jorge".

En el año 1990 comenzaron a llegar progresivamente las primeras familias provenientes de distintos puntos del interior del país a ocupar los predios de referencia.

Ante la insuficiente respuesta de los planes de vivienda municipales y nacionales, y motivados por la necesidad imperiosa de instalarse, comenzaron a ocupar estos predios en forma ilegal y, en una primera etapa, desorganizada.

Entre los primeros pobladores algunos fueron promitentes compradores (compromiso de compra y venta de por medio) y otros ocupantes ilegales. Los terrenos pertenecían a un único dueño que, con el objetivo de lograr el fraccionamiento del terreno, incentivó a esta población a ocuparlo.

Por la premura en la radicación, se instalaron principalmente en casas de costanero y techo de chapas; las condiciones iniciales de habitabilidad eran insalubres porque carecían de todos los servicios.

P: A instancias básicamente del barrio y obviamente con la ayuda de la Intendencia el barrio fue íntegramente auto - construido, tanto en términos de vivienda como de infraestructura (vecino)

Los vecinos comenzaron a organizarse para la obtención de servicios básicos, este proceso originó la necesidad de constituirse en comisiones vecinales, con la meta de actuar como grupos representativos de presión y demanda.

El mayor nivel de participación vecinal se dio en esta etapa, motivada por las necesidades comunes: calles, luz, agua, etc.

P: Los vecinos aportamos tanto la mano de obra como parte de los recursos económicos para la instalación de los servicios indispensables (vecino)

La propia característica ocupacional de los nuevos pobladores trajo aparejado que en el transcurso del tiempo gran parte de las precarias viviendas fueron desapareciendo para dejar lugar a casas o viviendas construidas con materiales pesados (bloques, ladrillos, etc).

A pesar de esto cabe resaltar que aún las condiciones de habitabilidad continúan siendo precarias en un significativo número de casos, por ejemplo,

viviendas construidas con material de deshecho, de costanero, de chapa, donde a su vez existen altos niveles de hacinamiento. Además el área de infraestructura presenta algunas carencias sentidas por la población: saneamiento, estado de las calles, insuficiente alumbrado público, desborde de cañada, etc.

3.2) Organización comunitaria

La población se constituyó y se fue configurando como ya se adelantó en tres asentamientos.

Actualmente, existe una Comisión en cada asentamiento, una sola de ellas, en términos estrictamente formales, cuenta con personería jurídica (asentamiento N° 6, Barrio América). Aunque las dos restantes carezcan de esta formalidad, actúan de manera consistente y muy organizada. Poseen un conjunto de reglas y procedimientos como ser: reglamentos de funcionamiento interno, actas de reuniones, renovación de autoridades cada dos años mediante sistema de elecciones, donde cada miembro tiene un cargo asignado, cuentan con salones comunales, autoconstruidos, en los que se reúnen semanalmente, realizando también asambleas generales de vecinos cuando la temática así lo requiere.

La participación es cíclica tanto dentro de los miembros de las comisiones como entre los vecinos. En el primer caso debido al desgaste de la función y en el segundo varía de acuerdo al nivel de satisfacción de las demandas.

Las Comisiones se caracterizan por tener un rol muy activo y productivo dentro de la comunidad, por tanto sus miembros se convierten en claros referentes para los vecinos, la IMM, otros organismos públicos, y las organizaciones sociales que actúan en la zona.

Las tres comisiones han hecho muchos sacrificios, y han apelado a donaciones y financiaciones sociales para el logro de sus respectivos locales comunitarios. Sin embargo, cabe acotar que los tres salones, en mayor o menor medida, se encuentran aún en estado precario y sin equipamiento suficiente.

Durante el año 2002, frente a la necesidad de cubrir la demanda de los vecinos en el área de la alimentación, se crearon los servicios de merendero y/o comedor en estos locales o salones; abriendo así el espectro de objetivos hacia aquellos de tipo social.

Los merenderos y/o comedores además de responder a una demanda puntual de la comunidad, sirven a la vez como un medio de comunicación cotidiana entre los vecinos y las comisiones.

3.3) Características socio económicas de Maldonado Nuevo

INDICADORES GENERALES (año 2001)	
Población Total	2.960 personas
Cantidad de Hogares	826 hogares
Población menor de 18 años	1.330 menores
Cantidad promedio habitantes por Hogar	3,58 personas
Cantidad promedio menores p/Hogar	1,61 menores
Personas nacidas en el lugar	1.186 habitantes
Población Económicamente Activa	1.789 personas
Población mayor de 65 años	55 personas
Cantidad total de Viviendas	796 viviendas

Fuente: Dirección General de Promoción Social. Intendencia Municipal de Maldonado¹³

Composición de la población según grupos de edad

<i>Grupos de Edad</i>	<i>Total</i>
De 0 a 17 años	44,9
De 18 a 29 años	16,9
De 30 a 49 años	29,8
De 50 a 69 años	7,1
De 70 y más años	1,3
TOTAL	100,0

¹³ Todos los datos provienen de la misma fuente al menos que se especifique

Como se puede apreciar en este cuadro, la población de los Asentamientos N° 6, N° 7, y N° 8 es, en términos demográficos muy joven. Si se suman los porcentajes correspondientes a los dos primeros grupos de edad (de 0 a 17 años y de 18 a 29 años) se observa que 6 de cada diez habitantes es menor de 30 años.

Según datos aportados por este mismo relevamiento el 30% de los hogares tiene jefatura femenina.

Con respecto al tamaño y composición de los hogares se observa lo siguiente:

Distribución de los Hogares según cantidad de Integrantes (tamaño de los Hogares)

<i>Tamaño de los Hogares</i>	<i>Hogares</i>
1 persona	13,1
2 a 4 personas	58,0
5 a 7 personas	26,4
8 a 10 personas	2,3
11 a 13 personas	0,2
TOTAL	100,0

Distribución de los Hogares por cantidad de menores a cargo

<i>Cantidad de Menores</i>	<i>Porcentajes</i>
1 menor	33,2
2 menores	32,2
3 menores	19,9
4 menores	9,0
5 menores	3,1
6 menores	1,0
7 menores	1,0
8 menores	0,3
10 menores	0,2

Distribución de los Hogares por tipo de Hogar

<i>Tipo de Hogar</i>	
Unipersonal	14,3
Nuclear sin hijos	8,7
Nuclear con hijos	52,1
Nuclear monoparental	13,6
Extendido nuclear sin hijos	1,1
Extendido nuclear con hijos	4,7
Extendido monoparental	2,1
Extendido sin nuclear	1,6
Compuesto	1,7
TOTAL	100,0

Distribución de los Hogares según antigüedad en el Asentamiento:

<i>Antigüedad en el Asentamiento</i>	
Menos de dos años	-
De 2 a menos de 5 años	0,8
De 5 a menos de 10 años	2,2
10 años y más	97,0
TOTAL	100,0

Distribución de los Hogares según Motivos de Mudanza al Asentamiento:

<i>Motivos de Mudanza</i>	
Motivos familiares	6,3
Motivos Barriales	0,4
Mudanza de la familia	6,6
Desalojo, Lanzamiento, etc.	6,1
No podía pagar alquiler	46,2
Podía pagar, no encontró Viv.	2,9
Creación de nuevo hogar	15,8
Otros	7,5
Ignorado	8,3
TOTAL	100,0

Distribución de los Hogares, según tramos de Ingresos:

Tramos de Ingresos	<i>Hogares</i>
Menos de \$ 500	9,2
De \$ 500 a \$ 999	1,6
De \$ 1000 a \$ 1999	11,0
De \$ 2000 a \$ 2999	15,0
De \$ 3000 a \$ 3999	16,0
De \$ 4000 a \$ 4999	17,2
De \$ 5000 a \$ 5999	9,0
De \$ 6000 a \$ 6999	8,0
De \$ 7000 y más	13,0
TOTAL	100,0

A partir de estos datos se observa que el 52,8% de los hogares en estos asentamientos tienen un ingreso menor a \$4000.

Distribución de la Población Activa (PEA), según nivel de Instrucción:

<i>Nivel de Instrucción</i>	<i>Total</i>
Sin instrucción	0,2
Primaria	52,4
Secundaria básica	9,0
Secundaria	25,0
Técnica	9,5
Universidad	0,5
Docente	0,2
Militar	0,0
Ignorado	3,2
TOTAL	100,0

En cuanto a la relación de la población menor de 18 años con el sistema educativo, se observa que el 10,6% no concurría a ningún centro educativo, en el año 2001 y se distribuyen de la siguiente forma:

Distribución de la Población menor de 18 años que no concurre a ningún Establecimiento Educativo:

<i>Grupos de Edades</i>	<i>Total</i>
De 3 a 5 años	8,5
De 6 a 11 años	9,2
De 12 a 15 años	37,6
De 16 a 17 años	44,7
TOTAL	100,0

Síntesis de las características socio económicas:

- ✓ Población mayoritariamente joven (61,8% de los habitantes son menores a 30 años)
- ✓ El mayor porcentaje de habitantes, 44,9% son menores a 18 años.
- ✓ El 71% de los hogares está compuesto por 4 personas o menos
- ✓ La cantidad promedio de menores en los hogares es 1,61
- ✓ El 74,4% de los hogares son de tipo nuclear
- ✓ El 30% de los hogares tiene jefatura femenina
- ✓ El 97% de los habitantes vive hace 10 años o más en el barrio
- ✓ La principal razón de mudanza al barrio es la imposibilidad de pagar un alquiler
- ✓ El 52,4% de los habitantes cursó estudios primarios, y un 34% cursó algún nivel de secundaria
- ✓ El porcentaje de menores de 18 años que no asistía en el año 2001 a ningún centro educativo es 10,6%
- ✓ El 52,8% de los hogares tiene ingresos inferiores a \$4000, no obstante es de destacar que el 13% de los hogares presenta niveles de ingresos iguales o superiores a \$7000

✓ La tasa de desempleo asciende en estos asentamientos al 43%, siendo la franja etaria entre 18 y 29 años la más afectada por esta condición (30, 9%), seguida por la franja entre 30 y 49 años (26%)

CAPÍTULO CUATRO.
LOS ADOLESCENTES Y LA EDUCACIÓN.
El fracaso educativo: "algo normal"

Tal cual se manifestara en el capítulo anterior, en el 2001 el porcentaje de menores de 18 años que no asistía a ningún establecimiento educativo era de 10,6%.

A esto debe agregarse que a nivel departamental en el mismo año el porcentaje de jóvenes de 15 a 19 años que no estudian ni trabajan ascendía a 29,3%.

PORCENTAJE DE JOVENES QUE NO ESTUDIAN NI TRABAJAN
EVOLUCION 1991- 2001

AREAS URBANAS % Jóvenes no estudian ni trabajan	AÑO		
	1991	1996	2001
MONTEVIDEO			
% Jóvenes de 15 a 19 años	14.9	19.2	28.0
% Jóvenes de 20 a 29 años	17.3	18.3	26.3
MALDONADO			
% Jóvenes de 15 a 19 años	16.6	24.4	29.3
% Jóvenes de 20 a 29 años	26.9	27.3	32.8
COLONIA			
% Jóvenes de 15 a 19 años	20.4	16.3	31.0
% Jóvenes de 20 a 29 años	27.1	20.3	34.5
SALTO			
% Jóvenes de 15 a 19 años	24.5	26.0	15.9
% Jóvenes de 20 a 29 años	27.2	29.3	31.7

RIVERA

% Jóvenes de 15 a 19 años	21.6	31.0	15.3
% Jóvenes de 20 a 29 años	25.9	30.3	32.6

Fuente: Veiga, D; Rivoir, A (2003) Fragmentación socioeconómica y desigualdades en Uruguay: el caso de Maldonado. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología

A partir del análisis de los cuestionarios que los adolescentes completaron antes del inicio de cada grupo, se observa que los guarismos son aún más preocupantes, el 73% de los adolescentes seleccionados no concurre al liceo y de estos adolescentes trabaja solo el 27%. No es menor el dato que esta situación se da en los adolescentes de sexo masculino.

Las trayectorias educativas de estos adolescentes, están marcadas por la repetición, la inasistencia, y la posterior deserción. A esto se suma en algunos casos el sentirse "marcado", por las autoridades de los establecimientos educativos.

G- No voy al liceo porque no puse lo que te tenía que dar para ir al liceo, entonces me sentía que no podía estudiar y que no me gustaba mucho. Vi que iba repitiendo un año, y después otro y le dije a mi madre que no me iba a dedicar al estudio y que tenía que hacer algo. Entonces me puse a trabajar con mi padre. (16 años)

B-..... los primeros años era un desastre y cuando quise arrancar en serio, me quise poner las pilas me tenían marcado, las adscriptas, y no me trataban bien. (17 años)

L- A mí me pasó lo mismo. Aparte pasaba algo en la clase y como que ya te apuntaban porque eras el repetidor. (15 años)

En el contexto socio económico donde se desarrollan estos adolescentes, los obstáculos para seguir en el sistema educativo son muchos, a los cuales también se suman "las limitantes autoimpuestas" coadyuvadas por un contexto familiar que no alienta a seguir escolarizado, y las impuestas por la situación socio económica imperante. En este último sentido ciertos discursos sacan a relucir una realidad de estos barrios, que es la imperiosa necesidad de salir a trabajar para colaborar en sus hogares, a la vez también vivida como un "deber".

En este sentido quizás el testimonio de M sea el más esclarecedor, pero no el único:

M- Yo iba al liceo, pero justo cuando yo arranqué el liceo mi vieja se quedó sin trabajo y faltaba el pan y la comida y tengo hermanos chicos. Entonces opté por laburar y dejar el estudio por lo menos sabía que mi familia iba a tener un plato de comida en la mesa. Es un deber, traer un plato de comida. Yo no tenía nada que ver pero me hice cargo, sentía que me tenía que hacer cargo (18 años)

Sin embargo el hecho de que los adolescentes visualicen el abandono como una necesidad económica o como consecuencia de la falta de interés, hace que no lo reconozcan con una falla, sino que es asumido y representado como algo "normal", e incluso en los grupos se observa hasta cierta complicidad en los discursos, es decir, se sienten justificados por el hecho de que otros abandonaron.

También existe una conjugación de visiones, por un lado, se habla de una enseñanza devaluada que no sirve para obtener mejores trabajos y que no motiva para hacer el esfuerzo de continuarla, y por otro del liceo como una herramienta necesaria. Una cantidad significativa de adolescentes sostienen que si bien "optaron" por no estudiar, sin educación es más difícil conseguir trabajo y pensar en un futuro mejor.

MJ- Si fuera por mí, yo ya hubiera dejado el liceo, lo hago por mis padres. Aparte ninguna de mis hermanas terminó el liceo, y yo lo tengo como meta. También es por un tema mío porque si no estudio nunca voy a llegar a nada (15 años)

B- A mí mis padres no me obligan a ir al liceo, pero si no estudio después tengo 30 años y estoy hecha pedazos lavando pisos y criando hijos, ni loca. No es una deshonra. Yo quiero ser Escribana y no sé si voy a llegar porque es difícil, pero por lo menos me lo propongo (15 años)

F- Yo dejé el liceo pero el liceo te sirve para tener un mejor trabajo, porque si no estudiás no sos nadie, tenés que andar limpiando las mugres de otros, pero lo dejé porque pasaba para la joda y tenía diez bajas, hice hasta 4º (18 años)

C- Yo dejé porque tenía muchas bajas y no hacía nada. Pero no estoy de acuerdo en lo que dicen de que si no estudiás no sos nada, porque podés estudiar toda una vida, y después terminás trabajando en la construcción.(16 años)

B- Si pero con un título es más fácil encontrar un trabajo

C- pero para eso en vez de hacer los 6 años de liceo, te vas a la UTU y haces algún curso

B- si pero tenés que estudiar también, no vas a ir a hacer la plancha (...) Es lamentable pero para lavar un piso te piden que sepas hablar en inglés

Asimismo el establecimiento educativo es representado como un lugar de socialización e intercambio con otros adolescentes. Es visualizado como "un lugar donde tener amigos" o "donde ir a pasar un rato entre amigos", lo cual en parte pone de manifiesto la carencia de espacios de interacción que tienen los adolescentes en este medio.

El liceo ocupa en este sentido un lugar simbólico de inclusión social, tanto para los que continúan como para los que abandonaron, aunque se reconoce como una posibilidad de inclusión devaluada.

T- ...los chiquilines tarde o temprano extrañan el liceo, se dan cuenta que ya no tienen otra cosa que hacer que estar tomando mate en la esquina y eso los frustra (docente)

Este testimonio también se refleja en C (17 años)

C- A mí me gustaba, preferiría estar estudiando que estar de vago en mi casa, ahora me aburro, preferiría estar haciendo algo, pero no me puse las pilas y tá

Ante la pregunta "¿cómo se sienten o se sentían en el liceo?", la respuesta es "bien", pero en todos los grupos de inmediato salió a relucir *el ser tratados como diferentes*. Para algunos "eso no es así", se sienten plenamente integrados e iguales, e incluso sostienen que el hecho de que todos los adolescentes del barrio y de barrios cercanos vayan al mismo liceo, ayuda al relacionamiento ya que los "otros" conocen al barrio y a su gente.

Sin embargo, algunos testimonios reflejan otra realidad que es la discriminación, básicamente de los propios compañeros de clase y en especial de aquellos que viven más alejados del barrio, en los puntos más céntricos de la ciudad.

M- En el tiempo en que yo iba al liceo, nos tenían caracterizados como si fuéramos una villa. Habían chicos rebeldes si que recuerdo que en un baile en Punta del Este, tiraron el baile

para afuera, y ahí quedó marcado como villa, todo el mundo decía "uhhh, la villa", a mí me preguntaban si era de Maldonado Nuevo y te miraban raro (18 años)

G- Es que decir Maldonado Nuevo es como decir, no sé (16 años)

El hecho de tener que demostrar que son iguales, no es solo en el liceo, también pasa en otros ámbitos como se verá más adelante. Pareciera que todo el tiempo tuvieran que estar dando pruebas para demostrarlo, tanto dentro como fuera del barrio, ya que *"en esta sociedad parece que ser joven es una amenaza y si vivís en un asentamiento lo es más"* (vecino).

CAPÍTULO CINCO.
LOS ADOLESCENTES Y EL TRABAJO.
La inserción laboral: entre la estrechez de las oportunidades y la
inestabilidad.

Como se vio en el capítulo anterior, el déficit formativo es percibido como una realidad por los adolescentes, tanto los que continúan escolarizados como los que abandonaron coinciden en que la formación es algo decisivo en su presente y futura inserción laboral.

El acceso al trabajo es muy restringido, en general limitado a trabajos inestables y fuera de la órbita formal, empleos que pueden denominarse como *no calificantes* ya que en ellos las posibilidades de aprendizaje en el trabajo son escasas. Jacinto y Bessega (2002)¹⁴ sostienen que los estudios disponibles coinciden en que los nuevos empleos creados para los jóvenes durante la década del 90, inestables y con sueldos escasos, pero al menos "en blanco" y dentro del sector formal – cajeros de supermercados, empleados de comidas rápidas, pisteros en estaciones de servicio, etc, - reclutan jóvenes con secundaria completa y en general de clase media, y de este modo los más pobres acceden solo a los empleos más degradados.

Esto genera una especie de presión en los adolescentes, y se les hace difícil transportarse mentalmente a un futuro dentro del proceso de producción. Presión que es asumida desde edades muy tempranas, ya que en este contexto se combinan dos elementos "letales" para la inclusión laboral de los adolescentes: la situación socio económica que los obliga a salir a buscar un empleo y la corta permanencia en sistema educativo, que lleva a que mayormente en los adolescentes del sexo masculino, sean los propios padres que demanden esa rápida salida al mercado laboral, lo cual seguramente los confinará a los empleos anteriormente denominados no calificantes.

"hoy en día los adolescentes tienen una pareja y un hijo a los 16 o 17 años y es lo normal. En aquella época nosotros trabajábamos para comprarnos ropa de marca, pero no por necesidad. Hoy ellos tienen necesidades en sus familias y tienen que salir a trabajar como sea"
(vecino)

"acá el principal problema es la falta de trabajo, para todos, pero especialmente para los jóvenes. Muchos de ellos no tendrían ni que estar pensando en esto, tendrían que estar

¹⁴ Jacinto, C; Bessega, C. Un lugar en el mundo. Jóvenes vulnerables en búsqueda de espacios de inclusión social. En: Forni, F. (comp.) (2002) De la exclusión a la organización. Hacia la integración de los pobres en los nuevos barrios del conurbano bonaerense. Ediciones Ciccus. Buenos Aires

jugando o en el liceo, sin embargo andan a la deriva, en las esquinas, viendo cómo se les pasan los años" (vecino)

"es indudable que el principal problema de este barrio es el desempleo, uno lo percibe solo al caminar en las calles. Y uno se pregunta ¿qué futuro tienen estos adolescentes, sin educación, y sin posibilidades de trabajo?" (actor político)

La falta de trabajo y la inestabilidad son una constante en el discurso de los adolescentes, y mientras se van tejiendo las representaciones sobre el mundo del trabajo, sobrevuela en la atmósfera la idea de "sobrar" tanto del sistema educativo como del laboral.

No hay espacios claros dentro del mundo del trabajo, "no hay trabajos dignos", "te explotan", "salgo a buscar y no encuentro nada" parece ser la lógica de internalización de este problema.

M- Yo hasta el jueves pasado me levantaba siete y media de la mañana y me iba a trabajar, ahora estoy suspendido por una semana, porque había una lloviznita y me encanuté, y el buchón de la empresa pasó el informe y me suspendieron.(18 años)

B- Y yo me levanto y paso en la calle. A veces salgo a buscar trabajo, pero no consigo nada, voy lado por lado, preguntado si necesitan a alguien (16 años)

L- A veces cuando tengo alguna salida con mi novia, hago alguna changa en un taller de aquí (15 años)

J- Acá no encontramos un trabajo digno, yo he estado trabajando en la "contru" pero te pagan dos mangos y te explotan, aparte no tenés trabajo seguro (16 años)

El ingreso al mundo adulto se produce en forma precaria, precariedad visible en al menos tres aspectos hasta aquí señalados: trabajo informal, déficit educativo y déficit de infraestructura básica a nivel de hábitat.

Este intento fallido hacia la adultez dificulta ciertamente la conformación de la identidad, la gran mayoría de estos adolescentes han sido "expulsados" del sistema educativo y ellos sienten por diversos motivos que es la hora de dar el siguiente paso

conseguir un empleo, sin embargo el sistema laboral no los incluye, y solo los visualiza como mano de obra barata y poco calificada, necesaria solo en determinadas instancias (la temporada de verano, básicamente) No pertenecen ni al sistema educativo ni al laboral, ¿cuál es su lugar en la sociedad?.

Estos adolescentes son rehenes del "encierro identitario" al que hace referencia Merklen (1999), el hecho de estar fuera de estos espacios de socialización e interacción social fortalece las distancias sociales, fortalece el círculo de autoreferencia.

Muchas de las representaciones sobre el trabajo hacen referencia al círculo familiar y/o barrial, viven las experiencias de sus padres, hermanos o vecinos, como suyas, y las hacen parte de sus discursos. El desempleo, la inestabilidad laboral, las bajas remuneraciones son "normales" en la medida que son comunes en sus referentes, y eso se *aprehende*. La inestabilidad se maneja como un componente de la vida cotidiana.

J- "Yo no trabajo, obvio, pero cuando salga a buscar trabajo sé que va a ser difícil, es lo que le pasa a mi padre y a todos los que conozco, cuando tenés trabajo el sueldo no da para nada" (14 años)

El rol del trabajo como articulador de identidades, y como promotor de ciudadanía, en este contexto socio económico es muy débil y su alcance como tal en las representaciones de los adolescentes debe asumirse como un fenómeno preocupante: una población activa en el corto plazo con escasas posibilidades de inserción estable en la estructura productiva y poca esperanza en el progreso.

CAPÍTULO SEIS.

NOSOTROS Y LOS OTROS.

Los muros dentro y fuera del barrio.

El hecho de que en este barrio se combinen distintos *habitus* de grupo o de clase, lejos de garantizar per se la integración, y alejar la amenaza de la exclusión social, convoca un nuevo elemento a la realidad del barrio y es la "edificación" de muros invisibles pero tangibles, no solo hacia afuera, sino también dentro de la propia comunidad.

"El principio de división de clases lógicas que organiza la percepción del mundo social es a su vez producto de la incorporación de la división de clases sociales. Cada condición está definida, de modo inseparable, por su propiedad intrínseca y por las propiedades relacionales que debe a su posición en el sistema de condiciones, que es también un "sistema de diferencias", de posiciones diferenciales, es decir, por todo lo que la distingue de todo lo que no es y en particular de todo aquello a que se opone: la identidad social se define y se afirma en la diferencia" (Bourdieu, 1988: 170).

Bourdieu, como se vio anteriormente se inclina a poner en duda la creencia de que el acercamiento espacial de agentes muy alejados en el espacio social puede tener de por sí, un efecto de acercamiento social, de hecho *"nada es más intolerable que la proximidad física (vivida como promiscuidad) de personas socialmente distantes"*.

Con esto no se quiere echar por la borda, las teorías que hablan del acercamiento social como un elemento clave en la inclusión e integración social. Pero si se pretende alertar sobre el peligro de caer en un reduccionismo tal que haga suponer que el solo hecho que los pobres convivan (a nivel barrial, educativo, laboral y cultural) con sujetos de otras clases sociales, genera de por sí, caminos de integración.

En los discursos de los adolescentes lejos de visualizarse esta impronta integradora, sale a relucir la identificación personal por la diferenciación del otro, *otro* que está dentro y fuera del barrio.

No alcanza con poder acceder a lugares fuera del barrio (un baile, el shopping, la playa) de hecho concurren; no alcanza con asistir a liceos fuera del barrio donde interactuar con adolescentes de otros barrios, de hecho asisten; no alcanza con que

dentro del barrio hayan personas con diferentes trayectorias socio económicas, de hecho existen. Es necesario que unos y otros estén preparados para interactuar sin la amenaza de ser observados como diferentes.

La relación con el "otro" es constitutiva de toda identidad; en la mirada al "otro" se descubren ellos mismos.

Como se vio en el capítulo anterior, la gran mayoría de los adolescentes varones representan a sus cortas trayectorias educativas como instancias en las cuales se sintieron de alguna forma diferentes por vivir en ese barrio, discriminación que según sus discursos, se percibía por parte de los compañeros y no tanto por los docentes o autoridades.

C- Yo no sé si ahora pasa tanto eso, pero a veces yo le decía a la gente en el liceo querés que me levante la remera, no tengo una navaja. Tenían la impresión de que andábamos armados (17 años)

L- Yo lo percibía más de los compañeros de clase, no tanto de los docentes, más que nada los que vivían de Bulevar para allá, más para el centro digamos, con los que vivían más cerca y ya conocían el barrio no pasaba nada. Hablaban porque no conocían. Yo en ese tiempo estudiaba y me venía al barrio, y estaba todo el tiempo con los chicos acá. Pero esa gente sintió un rumor y ven un chico de Maldonado Nuevo y dicen, paaaa (15 años)

Quienes no se han sentido presas de este fenómeno son las adolescentes quienes sostienen por ejemplo que *"hay personas que te discriminan, pero la mayoría no. Aparte la mayoría de los del liceo viven en Maldonado Nuevo o cerca, así que conocen como es el barrio"*.

Otro hecho del cual han sido objeto los adolescentes varones, es la represión policial, lo cual hizo que con el tiempo ellos mismos, junto con un grupo de vecinos adultos que los apoyaron tuvieron que asumir estrategias para frenar esa situación dentro del barrio. Sin embargo fuera del barrio es poco lo que se puede hacer, y a veces "el porte de cara" basta para que los derechos sean cercenados.

L- "¿y cuándo fuimos al Shopping? Yo andaba de gorro, y vinieron y me sacaron el gorro y me preguntaron de dónde era y les dije que era de Maldonado Nuevo y me revisaron, pero al resto de la gente no les dijeron nada" (15 años)

G- *"¿Y cuándo fuimos a la playa? Íbamos todos los días a la playa, a la Brava, y pasamos con un amigo y nos pararon en la comisaría que hay allí antes de bajar a la playa y nos metieron las bicicletas para la camioneta, media cuadra antes de la comisaría y nos llevaron hasta allí, y nos empezaron a preguntar qué estábamos haciendo allí, dónde vivíamos y nos dijeron que ese lugar no nos pertenecía y que no podíamos pasar, y que no era nuestra zona"*
(16 años)

J- *El hecho que seamos de Maldonado Nuevo, no es tanto, sino también que somos jóvenes. Si va un adulto y dice que es de Maldonado Nuevo, a lo mejor no lo señalan, pero si va un joven si porque, el joven es el que se dedica a robar, se dedica a hacer macanas, y nos discriminan por ser jóvenes que además viven en Maldonado Nuevo.*(16 años)

Como se dijo esta situación parece ser una constante, y es representado por los adolescentes como un abuso que los angustia y los pone en contra de la policía, sin embargo una situación como esta desemboca en una oportunidad para la reflexión conjunta y la adopción de estrategias para llegar a superarla. Lejos de asumir una posición radical en contra de la policía, un grupo de adolescentes del barrio, decidió informarse de sus derechos y actuar en consecuencia.

M- *La represión policial, había parado un tiempo y ahora volvió de nuevo. Nos gustaría contarte de las clases que recibimos para el respeto mutuo entre policías y jóvenes, porque recibimos clases con una abogada de leyes y esas cosas..... Porque nos estaban presionando, comerciantes de otro barrio que no pertenecen al asentamiento, y denunció que los jóvenes de Maldonado Nuevo y especificó esa esquina, que éramos los que salíamos con armas blancas y armas de fuego a robar. Y bueno nosotros tuvimos que hacer algo con eso, y un vecino citó al móvil, y fuimos a hablar, y metimos geta, y les dijimos que nosotros no teníamos nada que ver, y que no queríamos que nos metieran en la misma bolsa porque no éramos chorros, ni drogadictos, pero la gente que se quejaba en la radio no fue. Fueron los acusados a hablar, los que acusaban y discriminaban no estaban. Y así empezamos, fuimos a la radio y todo"* (18 años)

G- *Si y la Mesa Política del Frente Amplio, nos dio un espacio para estudiar el relacionamiento con la policía* (16 años)

Cuando deciden buscar trabajo también el hecho de vivir en este barrio los diferencia del resto, la representación colectiva gira en torno al hecho de que no es lo

mismo decir que uno vive en Punta del Este que en un asentamiento, los adolescentes en este sentido son conscientes de que están en desventajas.

B- pero a Maldonado Nuevo lo tienen marcado, porque si vos en un curriculum, ponés Punta del Este y en otro Maldonado Nuevo, ¿a quién van a llamar? (16 años)

Todos-al de Punta del Este

Pero los difíciles muros a superar no solo los separan con los de afuera, sino que también con los de adentro.

Muchas de las representaciones del barrio, dejan al descubierto que los adolescentes necesitan identificarse a través de la diferenciación con otros integrantes del barrio "el que se droga", "el que roba", "los que botonean", "los chusmas".

Ellos no se declaran pertenecientes a ninguno de los grupos que "profesa" estas prácticas, salvo uno de los adolescentes que sostiene que se drogaba hasta hace unos meses, pero para divertirse, no para molestar "como otros".

El drogarse y el robar lo asumen como problemas que no son propios ni exclusivos del barrio, "en todos lados pasa", sin embargo, ellos manifiestan que en el barrio todos se conocen y que saben quien anda en que, por eso "lo importante es no meterse en esa".

Los otros dentro del barrio muchas veces han sido amigos durante la niñez, pero ahora están "en otra".

J- Para mí todas las amistades cambiaron, porque por ejemplo, mi mejor amigo, que me crié con él y todo, anda en las barritas y se droga, y eso (14 años)

J- Si a veces ves a tus amigos de toda la vida, con las caras detonadas por la droga y la verdad que asustan...(17 años)

Esto genera una sensación de inseguridad fundamentalmente en las adolescentes, quienes en su totalidad declaran que es más difícil para ellas que para los varones, no queda otra muchas veces que quedarse en la casa "encerradas", "porque a lo mejor no te levantan en la hoja, pero vos pasás y se meten contigo, te gritan, te insultan".

Existe también una visión estereotipada de los adultos del barrio, muchos de los vecinos son vistos como "botones", y esto es representado como un problema en el barrio. Según las manifestaciones de los adolescentes, ellos son vistos por los vecinos

como drogadictos, "chorros" o vagos, y esto genera conflictos en el relacionamiento entre adolescentes y adultos, y desde los discursos se observa como se dicotomizan los dos mundos: el adolescente y el adulto.

M- Acá nos juntábamos en la esquina y los vecinos nos botoneaban con los milicos, simplemente estábamos en la esquina tomando mate y les molestaba y venían los milicos nos ponían contra la pared, nos trataban mal (18 años)

Este tipo de "enfrentamientos" entre adolescentes y algunos vecinos, no solo es visualizado como un problema por el hecho de las denuncias ante la policía, sino que también los limita en su relacionamiento cotidiano con otros adolescentes, ya que como se verá en el capítulo siguiente, ante la falta de espacios donde interactuar, las esquinas y las calles, parecen ser los únicos lugares donde reunirse, y eso también los coloca ante la mirada crítica de los vecinos, lo cual es vivido por ellos como una invasión.

En síntesis, los adolescentes construyen su identidad en un proceso dialéctico de identificación - diferenciación, observándose que en la búsqueda de su identidad, se contrastan con la imagen que tienen de otros adolescentes y de los adultos. Esto hace que desarrollen una imagen estereotipada del *otro*.

CAPÍTULO SIETE.
LOS ADOLESCENTES Y EL BARRIO.
¿y dónde nos juntamos?

El barrio como escenario privilegiado de socialización e intercambio, aparece desde la visión de los adolescentes como un espacio ambiguo. Por un lado, se sienten cómodos atravesándolo cotidianamente; el conocimiento de los vecinos y la identificación de las distintas acciones de los mismos, les permite moverse con libertad y cierta tranquilidad. Sin embargo, sus discursos no manifiestan una "apropiación" del espacio físico y social, ni tampoco una capacidad de actuación en este escenario que les permita identificarse como parte del barrio. En muchos aspectos el análisis de sus representaciones se dirige a la interpretación de que acá también se sienten que "sobran", que no hay un espacio donde puedan intercambiar con sus pares y que no se sientan observados o juzgados, no hay un punto de encuentro "normatizado", ni siquiera hay espacios donde romper las normas: no hay siquiera muros para hacer graffitis. La única posibilidad es la construcción de puntos de encuentro en las calles. Pero la policía mediante actitudes de represión y algunos vecinos mediante la denuncia se encargan de separarlos de esta apropiación y les excluyen, haciendo que reciban el estigma de "delincuentes" o "radicales".

Compartiendo la reflexión de A. Touraine (1999: 73), se puede decir que *"los jóvenes en su mayoría, consideran que no hay sitios para ellos en una sociedad cuyo desarrollo es limitado, llena de desigualdades y exclusiones"*, lo cual hace que se encuentren en una constante búsqueda de un espacio capaz de representarlos y de responder a sus demandas.

Ante la pregunta *"si tuvieran que definir al barrio con una palabra ¿cuál sería?"*, las respuestas son las siguientes:

MJ- Aburrido (16 años)

B- Aburrido (15 años)

C- Una cagada (18 años)

J- Como que siempre estás en la misma, no hay nada (16 años)

F- Aparte como no hay plata tampoco salimos a ningún lado, si tenés plata es más fácil. Hacés todos los días lo mismo (18 años)

J- ...dentro del barrio no hay nada, si no tenés plata y te tenés que quedar en el barrio fuiste. Te tenés que buscar la diversión a tu manera, sino sos un amargado toda tu vida (14 años)

Ante esta realidad de los adolescentes, surge la interrogante de *¿cuáles son los espacios cotidianos de intercambio entre los adolescentes? ¿dónde se "juntan"?*, y la respuesta es mayormente: en espacios invisibles. Espacios que ellos han elegido para superar su realidad de sentirse que sobran; espacios creados por ellos mismos, donde los agentes tradicionales de la socialización como la familia, el liceo y los espacios formales o informales no son jerarquizados, espacios que en su mayoría los aleja de la vida pública.

Tomando como base la conceptualización de "invisibilidad" y "juventudes invisibles" realizada por el geógrafo social Reutlinger (2000), se ha realizado la siguiente interpretación de la apropiación de los adolescentes y su espacio.

	Visibles	Invisibles	
<p>Nivel Institucional Integrado a:</p> <ul style="list-style-type: none"> Familia Liceo Mercado laboral 			<ul style="list-style-type: none"> Desarraigo familiar Fracaso educativo Fuera del mercado laboral
<p>Nivel Formal Participa en Asociaciones, organizaciones gubernamentales/ no gubernamentales</p>			No participa.
<p>Nivel Informal Asiste a:</p> <p>Espacios tradicionales de la vida pública (plazas, bares, bailes, pubs, etc)</p>			<p>No asiste.</p> <p>Asiste a espacios fuera de la vida pública.</p>

En este sentido la "adolescencia invisible" es la que se mueve en las márgenes del nivel institucional, formal e informal, estando los casos más radicales, bajo la amenaza real de ser marginados socialmente.

Sin embargo si bien en Maldonado Nuevo los espacios de interacción son escasos, podemos encontrar varias tipologías de adolescentes según el nivel de visibilidad o invisibilidad que presenten sus discursos, y vale la pena mencionar que todos están alejados de la total invisibilidad. Es decir, que entre la visibilidad y la invisibilidad se encuentra una interesante gama de representaciones, casi tantas como adolescentes.

Adolescente Tipo 1: visible a nivel institucional (familia y liceo) y a nivel formal (asiste a un grupo de jóvenes de la Iglesia) pero desarrolla acciones invisibles cuando sale los fines de semana (manifiesta salir los fines de semana, pero no puede especificar los lugares a los que asiste porque "no entra a ningún lado", repite las palabras como por ejemplo "ando en la vuelta", "me encanuto por ahí".

Adolescente Tipo 2: visible a nivel institucional (familia), no participa a nivel formal y tiene un grupo de pares con quienes se reúnen en "la casa de alguno, a hacer jornadas de Play Station" o van a un "toque"¹⁵.

Adolescente Tipo 3: invisible a nivel institucional (liceo), no participa en ninguna organización a nivel formal y sus espacios de interacción están fuera de la vida pública.

Ante los desafíos y las limitantes del espacio, los adolescentes aprenden a interpretarlo a su manera, describiendo estrategias de superación muy similares, que permiten observar un equilibrio entre la visibilidad e invisibilidad de sus acciones públicas. Puede decirse, que esto no es un fenómeno exclusivo de los adolescentes y del barrio estudiado, puede darse en múltiples contextos socio económicos. Pero lo que aquí se observa es que los adolescentes no "optan" voluntariamente entre la visibilidad y la invisibilidad, sino que son "obligados" a moverse entre estos márgenes por las circunstancias territoriales y socio económicas.¹⁶

¹⁵ La mayoría de los adolescentes entrevistados están dentro de esta tipología.

¹⁶ "Todos los jóvenes tienen derecho a tener territorios invisibles pero para una adecuada socialización se ha de dar un equilibrio entre la visibilidad e invisibilidad de las geografías que los jóvenes realizan" (Reutinger, 2000:16)

Incluso los lugares como la Casa del Barrio, el Salón Comunal, etc, han sido apropiados por personas mayoritariamente adultas, con quienes los adolescentes no sienten coincidir en sus intereses.

G- Si pero creo que la comisión no pega con las necesidades del barrio. Porque le fuimos a pedir la casa, y nos dijeron no porque el lunes tenemos hip hop, y gimnasia, y entonces le dijimos cuando íbamos a tener un espacio, dos horas por lo menos para nosotros, y nos decían que tenían que hacer una asamblea para decidir, porque uno no podía decidir (16 años)

M- Dieron vueltas, pero ahora la Casa del barrio está. Pero cuando hacen bailes o cumpleaños no hay nadie de la comisión cuidando, y a nosotros nos dijeron que tiene que estar presente uno de la comisión cuando nos reunamos (18 años)

CAPÍTULO OCHO.

LOS ADOLESCENTES Y SUS EXPECTATIVAS DE FUTURO.

Entre la banda de rock y la cooperativa de trabajo.

En este capítulo se podrá observar como los adolescentes esbozan un amplio rango de representaciones sobre su futuro.

En su mayoría lo plantean como algo incierto, pero en medio de esa incertidumbre, surgen discursos que dejan entrever la influencia del contexto en el cual se mueven cotidianamente estos adolescentes (contexto barrial y social).

Para realizar esta afirmación se parte de la base, por un lado de que los adolescentes (no solo la población estudiada) la mayoría de las veces se hacen "visibles" al mundo adulto, por sus conductas negativas o como netos consumidores. Como antes los adolescentes y jóvenes forjaban su identificación social a través del estudio o el trabajo, hoy este proceso de adquisición de identidad social se logra a partir del consumo o de ciertos consumos vinculados a la música y a la vestimenta principalmente.

Esto lleva a que las representaciones que hacen algunos de los adolescentes giren en torno a "*tener una banda de rock*", "*ser famoso*". Este pareciera ser el prototipo de adolescente y joven que el modelo neoliberal necesita para su reproducción, un sujeto que colma su imaginario simbólico con lo que está de moda, a – crítico y conformista.

Por otro lado, el proceso de construcción del barrio y la asimilación de esto como una instancia de lucha y sacrificio, genera en otros la idea de conformarse en lo que podrían denominarse como *grupos transformadores de su realidad*, básicamente a nivel laboral, encauzando sus expectativas de futuro hacia una cooperativa de trabajo, denominada por ellos, como C. C de E (Cansados de Esperar).

Es decir, que por un lado aflora un tipo de adolescente que privilegia las acciones individuales y consumistas, y por otro, un tipo de adolescente que jerarquiza las acciones de tipo colectivas y la congregación con sus pares en torno a un ideal común, a un interés común.

Con respecto al primer tipo de adolescente y ante la pregunta sobre *¿cómo se ven de aquí a cinco años* las manifestaciones más sobresalientes son las siguientes:

G- Siempre queremos juntarnos con gente con un bajo, una batería, y aprender un poco más, pero todo está basado en el trabajo, porque tenemos que comprarlos instrumentos. A nosotros nos gusta el rock pesado, entonces necesitamos guitarras eléctricas, eso es distorsión, porque con guitarras criollas no lo vamos a hacer. Pero las ideas están (16 años)

J- Yo con una guitarra eléctrica en Estados Unidos (14 años)

F- Yo creo que a todos nos gustaría estar haciendo lo que quiere, a mí me gustaría tener mi propia banda y tocar, y ser famoso (16 años)

J- Tu a lo mejor piensas que estamos todos colgados con el tema de la música porque somos adolescentes, pero hay gente como yo que lleva la música en el alma y siempre va ser así (14 años)

Las representaciones de estos adolescentes, no deben ser analizadas como negativas, sino como propias de una etapa social e histórica regida por estos principios.

Como lo señala García Canclini (1995) esto da origen a un nuevo proceso de conformación de la identidad, que se relaciona con procesos de reapropiación de los bienes y mensajes que emergen de la globalización.

Esto a su vez, exige entender que el proceso de conformación de identidad de estos adolescentes no escapa al del común denominador de los adolescentes, en el cual está presente la proyección de una imagen, que les hace construir un mundo paralelo a su realidad donde se proyectan como personas exitosas y "famosas". Quienes manifiestan tener estas expectativas de futuro, son justamente aquellos que aún disfrutan de la denominada "moratoria social", es decir, siguen escolarizados, y en aquellos casos que no lo están, viven con sus padres y a pesar de las situaciones socio económicas particulares de sus hogares, no se sienten "presionados" a trabajar.

Sin embargo, otro grupo de adolescentes como ya se adelantó, piensa en una apuesta al futuro inmediata y ante la necesidad de resolver su situación laboral, se proyectan en una cooperativa de trabajo. Allí depositan gran parte de sus representaciones sobre el futuro.

Esta iniciativa es visualizada por los adultos entrevistados como algo inédito y particular de estos adolescentes. Como algo no común en los adolescentes en general.

"..... te vas a sorprender, porque es increíble que jóvenes como ellos tengan una idea de cooperativa de trabajo no solo para ellos, sino para todo el barrio" (vecino)

" está buenísimo que hayan tenido la iniciativa de hacer algo, en un sistema que constantemente fomenta el individualismo, ellos están haciendo todo lo contrario, priorizando lo colectivo antes que lo individual, y eso es muy bueno" (actor político)

"Yo cuando veo que hay gurises como ellos que pueden llegar a pensar como piensan ellos, se me caen los lagrimones. Porque gurises que se han criado en este contexto, que el gobierno no tiene capacidad de ayudarlos. Ellos tienen propuestas claras, alternativas para salir adelante y eso es inédito" (vecino)

Los estatutos de la cooperativa, redactados por algunos de los adolescentes, pone de manifiesto qué representa esta instancia para ellos.

"C.C.de E. (Cansados de esperar)

Cuando te vean en la esquina y la sociedad piense que no sirves para nada, déjalos que se la crean, pues con Cansados de Esperar ha nacido una esperanza" (citado de los estatutos de la Cooperativa)

En cierta forma es una especie de síntesis de gran parte de las representaciones analizadas en los capítulos anteriores. Ante el rol "estereotipado" que tienen los adolescentes sobre sí mismos, se edifica una propuesta concreta de superación de su realidad cotidiana.

Vale la pena mencionar que esta iniciativa, surge exclusivamente de un grupo de adolescentes, que según ellos, "cansados de esperar" por otras soluciones, se reunieron para elaborar esta alternativa.

De los denominados estatutos y normas de la cooperativa, (recién elaborados al momento de este trabajo de investigación) se desprenden importantes insumos para el análisis de este fenómeno, que no se habían tenido en cuenta en la fase previa al trabajo de campo, y que posibilita la inclusión y articulación de otros aspectos teóricos.

El objetivo de la C.C. de E es dar oportunidad de inicio laboral a la juventud y formarse en un sistema cooperativo.

Plan de trabajo:

- 1- Definir claramente el o los proyectos de trabajo
- 2- Construcción colectiva de normas y estatutos

Desarrollo:

1- Es un paso necesario definir claramente cuál o cuales serán los proyectos que se impulsarán, esto implica un estudio de las condiciones existentes para su viabilidad. Son condiciones objetivas, el mercado laboral, las herramientas para dicho emprendimiento, la fuerza laboral, el financiamiento del programa, etc.

2- Todo proyecto colectivo para llegar a buen fin debe estar sujeto a normas y estatutos que lo regulen y esto es condición imprescindible para asegurar la continuidad y el compromiso de los integrantes del colectivo. La participación colectiva en la construcción de los estatutos asegura el compromiso de todos quienes participan

3- Una vez cumplidas las fases anteriores se estará en condiciones de llevar adelante el proyecto desde el punto de vista práctico.

Algunas puntualizaciones:

En función y tal como lo sugiere el objetivo de dar oportunidades y formarse en un sistema cooperativo, creemos que en todo momento debe tener un lugar fundamental el tema de la educación, porque en definitiva es la oportunidad verdadera que genera libertad en el individuo, ya que la cultura permite sortear los escollos con mucha mayor chance de quienes solo se libran al destino.

Esta parte de la historia que nos toca vivir hoy, exige capacitación laboral, pero por sobre todas las cosas una interpretación correcta de los fenómenos sociales para poder construir un destino mejor

Normas:

A- Respeto mutuo entre los cooperativistas y en todo lugar donde el joven desarrolle su actividad como cooperativista

B- Compromiso de buscar trabajo mensualmente de forma de asegurar el mismo

C- Respetar el orden de ingreso a la cooperativa, ya que el trabajo se adjudicará por orden de ingreso

D- El joven luego de culminar su trabajo, automáticamente pasará al final de la lista de espera.

E- Se regulará una colaboración por trabajo, que se acumulará para un fondo común, donde los jóvenes de la cooperativa resolverán el destino por asamblea

F- Podrán integrar la cooperativa aquellos jóvenes que tengan entre 14 y 27 años”
(citado de los estatutos y normas de la Cooperativa)

“Respeto”, “compromiso”, “reconocimiento de la realidad”, “normas de funcionamiento”, “reciprocidad”, son algunas de las palabras que se desprenden de este recuadro.

Palabras que en su conjunto reflejan una resignificación del barrio y una fuerte vinculación personal y grupal con la historia del mismo.

En el capítulo siete se analizaba como los adolescentes fundaban sus representaciones del barrio, sobre la base de su sentimiento de “no pertenencia”, o mejor dicho de “no apropiación” del espacio como suyo.

Sin embargo, a partir de la aparición de esta instancia de los adolescentes, se observa un matiz en dichas representaciones. Si bien, esas representaciones no desaparecen, entra en juego otro tipo de visualización del entorno barrial, que revaloriza la memoria y el imaginario colectivo, y muestra una forma de pensar el barrio, que seguramente tiene sus raíces en generaciones anteriores.

A los efectos de una explicación a este por demás interesante “juego” de representaciones, se analizarán dos posibles explicaciones, que presentan diversos contenidos teóricos, y ayudan a una mejor interpretación de los datos.

8.1) La memoria popular y el imaginario colectivo

“La realidad de la exclusión implica, en los hechos, una continua degradación de la calidad de vida,(...)Sin embargo, la gente continúa resistiendo, buscando alternativas, apelando a múltiples recursos para seguir viviendo. Es allí donde se visualiza su capacidad de vincularse, de hacer, de imaginar, de probar, de comenzar de nuevo; una capacidad jaqueada por el desánimo y el escepticismo, pero donde puede percibirse una decisión de continuar cada día su lucha por la vida frente a actitudes paralizantes y resignadas ante la desintegración y la exclusión y donde emergen nuevos emprendimientos e instancias organizativas” (Ameigeiras, 2003: 100)¹⁷.

En instancias tales como la cooperativa de trabajo ideada por los adolescentes, emerge la gravitación de la memoria tanto a nivel de lo individual como de lo colectivo, no solo respecto al bagaje experiencial de los actores sociales sino también con relación a las matrices culturales presentes en los sectores populares. En este sentido, tal cual lo manifiesta Ameigeiras (2002), no es posible entender lo que pasa

¹⁷ Ameigeiras, A. El pensar popular. Entre la memoria popular y el imaginario colectivo en la cotidianeidad del ámbito barrial. En: Forni, F. (comp.) (2002) De la exclusión a la organización. Hacia la integración de los pobres en los nuevos barrios del conurbano bonaerense. Ediciones Ciccus. Buenos Aires

culturalmente en las masas sin atender a su experiencia, y en este sentido la memoria constituye una instancia clave a la hora de comprender dicha situación, pero también aparece *"la gravitación del imaginario en la urdimbre cultural y el comportamiento de los sujetos"*. Imaginario constituido por representaciones colectivas que influyen en los sistemas de identificación e integración social; y atravesado por determinaciones tradicionales, que manifiestan un entramado de discursos, prácticas sociales y valores.

"...muchos de ellos nacieron en casas sin luz y sin agua, y con el tiempo vieron que sus padres construyeron sus casas, y vieron como cada uno colocaba la columna para el alumbrado, y como fuimos logrando las cosas" (vecino)

"El movimiento vecinal no es una institución, es una propuesta a la cual los vecinos se aferran para sacar las cosas adelante, es una propuesta movilizadora, (...) cada cosa que a los vecinos les parece interesante impulsar se presenta, y el movimiento vecinal lo apoya. Este barrio es bastante organizado (...)"

"La movilización en este barrio ha sido permanente, la idea es que cada cosa la hemos logrado con esfuerzo. La gente nos dice que a nosotros nos regalaron el terreno y que queremos todo de arriba, pero el programa del PIAI por ejemplo nos corresponde porque cumplimos con los requisitos, y cada cosa que logramos es porque nos movilizamos, juntamos firmas y lo logramos.(vecino)

En este sentido, este "otro" imaginario del barrio, se articula fuertemente con lo que autor antes citado, denomina *"reconstrucción mítica de lo barrial"*.

Esta denominación hace a la construcción de una memoria popular vinculada a la experiencia colectiva de radicación de los sectores populares en general y del "asentamiento" de este barrio en particular. Una experiencia constituida por esfuerzos compartidos y luchas comunes. Una experiencia en la que el barrio emerge como un espacio significativo para sus pobladores. *"El barrio como un espacio de reconocimientos en el cual vecinos y pobladores en general encuentran un ámbito referencial"* (Ameigeiras, 2002: 112).

Se trata del barrio más allá de su visualización como ámbito territorial sino como un espacio de prácticas sociales y simbólicas; *un territorio significativo*.

Si bien, en una primera instancia esta significación gira en torno a la función residencial y al asentamiento del grupo familiar, esta se enmarca en un tipo de

sociabilidad especial, donde las características principales son: la cooperación, el involucramiento conjunto en las tareas, los reclamos colectivos y la experiencia de esfuerzos y luchas colectivas para la obtención de logros concretos para el desarrollo del barrio.

Al decir de P. Mayol¹⁸ "*La práctica del barrio es desde la infancia una técnica del reconocimiento del espacio en calidad de espacio social*". De allí la aparición de la memoria que une la experiencia de lo social con el descubrimiento del territorio: la rememoración de momentos ligados a la socialización primaria.

J- Creo que la historia del barrio, donde todos los vecinos lo construyeron, es una ventaja (16 años)

M- Si acá cuando pusieron la luz andaban todos los jóvenes empujando los rodillos, y tendríamos 10 años. Y andábamos con el barro entre las rodillas (18 años)

G- Esto te sirve, te cría de otra forma. Ver el esfuerzo sirve (16 años)

J- Si porque más que la Intendencia estuvo la gente metida, el barrio siempre apoya todo, y salió gracias al esfuerzo (14 años)

C- Si la gente fue la que impulsó a la intendencia, porque sino todavía estábamos esperando (18 años)

J- a mí me deja la lección de que tenés que luchar mucho para lograr lo que querés (14 años)

8.2) Aportes desde la teoría del capital social

Si bien el objetivo de esta investigación no es directamente el estudio del capital social, durante el trabajo de campo, afloraron ciertas cuestiones teóricas que sugieren la inclusión de algunos insumos provenientes de la teoría del capital social, que a su vez se entienden importantes para una posible futura investigación que busque profundizar en esta temática.

¹⁸ Citado en Ameigeiras, A. (2002:113)

Vale aclarar, que si bien no se realizaron mediciones específicas sobre estas dimensiones, indirectamente se obtuvieron datos que revelan la existencia de determinadas características favorables a la acumulación del capital social en este barrio, y que sugieren la hipótesis de que la existencia de capital social podría operar como contexto para el desarrollo de iniciativas emprendedoras como la cooperativa de trabajo.

En función de lo vertido en el Capítulo Uno, este trabajo parte de la base que el capital social es la capacidad que tienen los grupos humanos de emprender acciones colectivas que redunden en beneficio mutuo.

Tal cual lo manifiesta Lorenzelli (2003) el capital social cuenta con recursos o insumos que facilitan tanto su aparición como acumulación. Entre estos recursos se jerarquizan a los efectos de esta interpretación, algunos de los descritos por este autor: la historia en común, los lazos de familia y vecindad, así como los elementos identitarios que posibilitan una cultura de confianza entre los individuos.

Asimismo, el capital social comunitario como ya se adelantó, consta de las normas y estructuras que conforman las instituciones de cooperación grupal. Reside, no en las relaciones interpersonales diádicas, sino en sistemas complejos, en sus estructuras normativas, gestionarias y sancionadoras. Es la institucionalidad formal e informal que integra las normas culturales de confianza entre individuos, por un lado, con las prácticas de cooperación entre todos los miembros de un sistema social.

Tanto el capital social individual como comunitario son partes de la cultura compartida y hasta cierto punto internalizada por los individuos que componen la comunidad.

La institucionalidad del capital social comunitario puede surgir a través de por lo menos cuatro procesos diferentes (Durston, 2000: 24-25):

- La coevaluación de estrategias de las personas;
- Las decisiones racionales y conscientes de los individuos que componen la comunidad;
- *La socialización de las normas relevantes de una cultura en la infancia;*
- Puede ser inducida por una agencia externa que aplica metodología de desarrollo de capacidades de gestión comunitaria.

A los efectos de este trabajo de investigación, se parte de la base de que esta institucionalidad, ya existe y es fortalecida y reproducida en gran medida a través de

un gran abanico de elementos culturales, de valores y normas representadas simbólicamente "en cuentos infantiles, dichos y refranes y situaciones dramáticas de resolución de conflictos del hogar y en la comunidad"(Durston, 2000: 25).

Estos elementos culturales son internalizados por el individuo en la infancia, transmitidos por los padres, en la escuela y en la comunidad, a la vez que las relaciones reales entre adultos son observadas e imitadas en los aprendizajes de sociabilidad infantil y juvenil. "La incorporación de las prácticas de capital social en la personalidad y en los proyectos de vida, entonces, no es tanto el resultado de decisiones conscientes ni de cambios en estrategias personales, sino que estas prácticas y los valores que las apoyan son transmitidos de generaciones anteriores en la socialización temprana"(Durston, 2000: 25).

Es justamente esta forma de internalización del capital social comunitario la que opera con mayor fuerza en las representaciones de los adolescentes estudiados.

El proceso de construcción del barrio, el asentamiento de sus familias, y los logros concretos obtenidos, pueden ser interpretados como elementos culturales que han sido directa e indirectamente transmitidos por generaciones anteriores y que los adolescentes han "aprehendido" e internalizado como suyos, inconscientemente.

(...) por eso las propuestas que surgen como la cooperativa generan esperanzas porque se sabe que se tiene el apoyo de los vecinos. Y ellos ven que los objetivos se cumplen cuando la gente se organiza y se moviliza" (vecino)

"...nosotros les decimos a los gurises que todo es movilización, y movilización con necesidades básicas. La iniciativa de las huertas comunitarias surgió acá, en este barrio.

Nosotros nos reunimos con la Junta, citamos a la Comisión de Ganadería, al Presidente de la Junta, ediles y todo y ahí lanzamos el proyecto de huertas, e incluso recibimos un reconocimiento de la Junta a través de una edil. Pedimos camiones de tierra e incluso repartieron semillas para todo Maldonado. Es decir, que una iniciativa que surgió acá, benefició a toda la ciudad" (vecino)

El esfuerzo, el espíritu de lucha del barrio, la necesidad de movilización y organización colectiva para lograr cometidos que redunden en el desarrollo del barrio, son visualizados, tal cual se describe en el párrafo anterior, como un valor agregado que les ha aportado la vida en este contexto. La percepción general de quienes impulsan la iniciativa de la cooperativa de trabajo, es que la participación colectiva es

la clave para este tipo de emprendimientos, y que los logros se obtienen a partir del esfuerzo, y esto ciertamente es una lección aprendida (y aprehendida).

CUARTA PARTE

Conclusiones y Reflexiones finales

"En los territorios se ponen manifiesto no sólo las desigualdades sociales sino también las diversidades culturales, tan fuertemente evidentes en el caso de los jóvenes. Las intervenciones dirigidas al mejoramiento de la equidad –desde las políticas públicas hasta los programas o proyectos desplegados desde las organizaciones de la sociedad civil- deben, pues, tener en cuenta que las soluciones más integrales son aquellas que combinan tanto acciones redistributivas para compensar la desigualdad social como acciones de reconocimiento de la diversidad cultural. Esta estrategia podría traducirse en la fórmula: no solo se trata de dar más sino también de dar diverso, según las necesidades concretas y simbólicas de los grupos atendidos" (Jacinto; Bessega, 2002)

CAPÍTULO NUEVE.

CONCLUSIONES.

La incorporación de la teoría en la interpretación del mundo de la intersubjetividad.

Alonso (1998: 51) sostiene que el hombre estudiado por la sociología es un preintérprete de su propio campo de acción, y en este sentido la tarea de la investigación social cualitativa es interpretar las estructuras de mundo de la intersubjetividad, o mundo social, que constituye la experiencia cotidiana.

En los capítulos anteriores, se ha realizado una interpretación del mundo social de estos adolescentes, tratando de reconstruir los esquemas cognoscitivos de su realidad en su espacio habitual de vida.

Resta ahora, articular dicha interpretación con los aportes teóricos desarrollados en la primera parte de este trabajo.

✗ La importancia del espacio social: *el habitus y el hábitat.*

Como ya se señalara, los agentes sociales se constituyen como tales en y por la relación con un espacio social, o como prefiere decir Bourdieu, con relación a determinados campos. Espacio social que por su parte se define por la exclusión mutua (o la distinción) de las posiciones que lo constituyen, como estructura de yuxtaposición de posiciones sociales.

"El espacio social es construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en él en función de su posición en las distribuciones estadísticas según los dos principios de diferenciación (...): el capital económico y el capital cultural" (Bourdieu, 1998: 30).

El habitus a su vez, puede interpretarse en función de lo expuesto en la

primera parte, como el conjunto de esquemas a partir de los cuales los sujetos

Conclusión:

a) A partir de esta investigación se puede sostener que el espacio social donde viven y se desarrollan estos adolescentes influye significativamente en las distintas representaciones que realizan de su mundo social. Esto inevitablemente colabora con la perpetuación del fenómeno de la pobreza aprendida, interpretado a partir de este trabajo, también como un fenómeno de pobreza aprendida, en la medida que la historicidad y los habitus se reproducen como prácticas sociales y estructuras mentales.

perciben el mundo y actúan en él por medio de la interiorización de estructuras transmitidas por el grupo social en el que se ha educado. Los sujetos así producen sus pensamientos y prácticas, forman esquemas prácticos de percepción, apreciación y evaluación y desarrollan prácticas sociales. Este esquema de percepciones y apreciaciones de las prácticas operará como una selección sistemática de las informaciones nuevas, rechazando aquellas que los cuestionen y limitando la exposición del agente a aquellas experiencias sociales, aquellos grupos sociales en los cuales su habitus no se ha adecuado.

Es decir, que los esquemas desarrollados por los sujetos dependen de las características del medio en el que se han desarrollado; la historicidad juega un papel fundamental en la definición de las prácticas sociales en tanto que en la memoria del sujeto radican las experiencias que estimulan sus representaciones del mundo social y sus respuestas ante el mismo.

Una de las funciones del habitus es el de dar cuenta de la unidad que existe entre las prácticas y los bienes de un agente o una clase de agentes. "*Los habitus son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos, diferentes*" (Bourdieu, 1998: 34).

Desde la óptica de Bourdieu existe un círculo de influencias entre el *hábitat* y el *habitus*: el *hábitat* innegablemente ayuda a formar al *habitus*, pero este último también hace lo mismo con aquél a través de los usos sociales.

Esto ha quedado manifestado en la interpretación de los usos del espacio por parte de los adolescentes estudiados. Los adolescentes responden hacia el entorno en función de lo que este les ha transmitido y les ha inculcado, pero a su vez los usos y prácticas sociales que desarrollan para interactuar dentro y fuera del mismo, es una respuesta adaptativa que influye en su *hábitat* cotidianamente, en la medida que lo transitan y hacen suyo en función de lo que han aprehendido desde su infancia, a través del capital social relacional, el capital cultural y lingüístico, etc.

A partir de esto se puede concluir que las esquinas donde se juntan, los campos baldíos donde juegan al fútbol, las puertas de las casas donde se sientan a charlar mayoritariamente las adolescentes, la cancha de básquetbol y voleibol en el predio de la comisaría, son pequeños agujeros por donde uno puede espiar la escasa experiencia de interacción cotidiana de estos adolescentes, lo cual habla de un *hábitat* segregador de todos los habitantes en general y de los adolescentes en particular. *Hábitat* que confirma el encierro identitario, la inmovilidad y que refuerza día a día la

*Representaciones sociales de los adolescentes que viven en asentamientos.
El caso de Maldonado Nuevo.*

construcción de espacios homogéneos con fundamento espacial como sostiene Bourdieu, perpetuando así la desigualdad social.

Asimismo, a partir de esta investigación se observa que quienes en sus hogares o a través de sus principales agentes socializantes, han aprendido que hay otra realidad fuera de los límites del barrio, acceden a otros espacios de interacción y esparcimiento, otros mientras tanto se resignan a su vida cotidiana, reforzando las imágenes estereotipadas de los "otros" que están dentro y fuera del barrio.

No obstante, quienes pueden cruzar las márgenes del Maldonado Nuevo, no cumplen con las condiciones que éste otro espacio social exige, y en consecuencia son desplazados por no presentar las propiedades deseadas, o por exhibir propiedades indeseables. Acceder a un shopping, pasear por la Avda. Gorlero, ir a las playas en verano, no suelen ser experiencias *democratizantes* para muchos de los adolescentes estudiados, por el contrario, acudir a estos lugares es tener que rendirle cuenta a la sociedad (y principalmente a los órganos de represión) sobre su condición de pobre o de adolescente que reside en un barrio pobre.

Estas experiencias refuerzan el carácter de barrio estigmatizado y esto degrada simbólicamente a quienes lo habitan, los cuales (tal cual se visualiza en las representaciones de los adolescentes entrevistados) hacen lo mismo con aquél, ya que al sentirse privados de las posibilidades de participar en los diferentes juegos sociales por el hecho de pertenecer a este barrio, buscan aunque sea en el discurso, diferenciarse de éste.

La diferenciación no sólo se manifiesta como un instrumento para la conformación de la identidad sino como un mecanismo de defensa ante la amenaza de ser desplazado y/o excluido. Esto permite abordar a la conclusión de que los adolescentes adoptan esta estrategia como una forma inconsciente de "alejarse" aunque sea en forma simbólica el hecho casi predeterminado de que las estructuras sociales se conviertan progresivamente en estructuras mentales y sistemas de preferencias.

✕ Educación y trabajo: debilitamiento de los lazos sociales y acotamiento del período de la adolescencia.

En una sociedad como la uruguaya donde la educación y el trabajo han sido sinónimos de integración social y construcción de ciudadanía, se asiste a un alejamiento de los adolescentes de estos dos pilares de la sociedad.

En los capítulos cuatro y cinco se describen representaciones de los adolescentes que no hacen más que confirmar el poco valor que tiene la educación para este grupo de la población, así como la falta de esperanza de encontrar un lugar dentro del sistema de producción, conformando así un segmento altamente vulnerable.

Las representaciones de los adolescentes sobre estos temas permite observar el "convencimiento" que tienen de que no basta con tener acceso a la enseñanza secundaria para tener éxito en ella, o que no basta tener éxito en ella para tener acceso a posiciones sociales que los títulos escolares, permitían alcanzar en otras épocas (Bourdieu, 1999).

Si bien los discursos de los adolescentes reflejan que el liceo ocupa un lugar simbólico en la inclusión social, y que sigue siendo un ámbito de referencia para quienes están dentro y para algunos de los que están fuera, también es representado como una posibilidad devaluada de inclusión.

Conclusión:

b) Se pudo comprobar también, que en materia de educación y trabajo los adolescentes entrevistados conforman un segmento altamente vulnerable, en cuanto presentan una baja escolarización y experiencias laborales inestables y no calificantes. A esto se suma la falta de esperanza en una inserción laboral digna.

Los hallazgos de la investigación en esta materia, permiten sostener que los adolescentes son conscientes de esta problemática, y para quienes están fuera, es un escudo que les permite justificar su deserción del sistema educativo. Quienes siguen escolarizados admiten estar dentro de un sistema educativo degradado, que no saben muy bien qué les podrá proporcionar para su futura inserción laboral ni para una escolaridad superior, pero el título sigue siendo un objeto preciado, que en última instancia les permitirá romper con las experiencias laborales que tienen como referencia más inmediata.

En el contexto socio económico donde se desarrollan estos adolescentes se refuerza la visión de Bourdieu sobre el sistema de enseñanza, el cual en gran medida abierto a todos y al mismo tiempo reservado a algunos, logra conjugar las apariencias de la "democratización" y la realidad de la reproducción, que se lleva a cabo en un nivel superior de disimulo y por lo tanto con un efecto de legitimación social.

Definitivamente se puede concluir que el origen social define las posibilidades de escolarización, determina modos de vida y de trabajo

*Representaciones sociales de los adolescentes que viven en asentamientos.
El caso de Maldonado Nuevo.*

completamente diferentes. El sistema escolar al tratar por igual a alumnos con desiguales capitales culturales, produce y reproduce desigualdades sociales.

"La escuela, investida de su función social de enseñar para reproducir un orden, elimina de su camino a los que más dificultades sociales tienen, a la vez que más la necesitan para no quedar reducidos al mundo del trabajo y las responsabilidades familiares"(Goicovic, 2002: 26).

Por su parte, a partir de esta investigación queda en evidencia que el sistema laboral también tiene reservado lo suyo para estos adolescentes. Tempranamente "expulsados" del sistema escolar y depositados en las largas filas de espera para ingresar al mercado laboral, los adolescentes entrevistados que tienen o han tenido empleos, relatan sus experiencias marcadas por la inestabilidad y la degradación. En este sentido, algunos parecen resignados a pagar este precio para comenzar a configurar la tan anhelada trayectoria de inclusión, otros aparte de esto buscan medidas alternativas, y en este sentido han optado por la creación de una Cooperativa de Trabajo.

En este sentido, tanto la educación como el desempleo, son dos variables que ciertamente discriminan entre la inclusión y la exclusión de los adolescentes. Desde hace ya varios años que se observa que no basta con garantizar la cobertura de educación, sino que se requiere de dispositivos que aseguren el mantenimiento en este caso de los adolescentes en el sistema educativo. Los antecedentes coyunturales del departamento de Maldonado, demuestran que la situación de estos adolescentes adquiere características radicales (Ver Capítulo Cuatro; página 44), ya que no sólo se asiste al divorcio entre la educación y el mundo del trabajo, sino al de las expectativas y las oportunidades.

Los cambios básicamente en la organización del trabajo, han devenido en una acentuación de la exclusión social y la desafiliación. La exclusión reemplaza la relación de explotación. Pero, a diferencia de la explotación, la exclusión no genera relación, sólo genera divorcio; no es conflicto; sólo ruptura (Goicovic, 2002).

Esta realidad no es única y específica de los asentamientos, ya que se caería en un gran reduccionismo si se pensara de esa forma. Sin embargo, lo particular en estos barrios, es el posicionamiento de estos adolescentes. Con una trayectoria de vida tan corta, y mientras otros adolescentes piensan en cuestiones propias de su edad, de las representaciones de la mayoría de los adolescentes estudiados, surge la

incertidumbre como forma de ver el futuro. Lógicamente se podría decir que esto es lo "normal" en los adolescentes, pero lo que no es tan "normal" es que lo vivan con la angustia y la presión que lo hacen. En sus discursos se percibe la necesidad de lograr insertarse en el mercado laboral porque la situación económica de sus familias les preocupa, pero a la vez saben que no están preparados para hacerlo, o que el mercado no los incluye. Esto refleja un acotamiento del período de la adolescencia, en la medida que asumen o buscan asumir roles socialmente contruidos para los adultos.

Se enfatiza así la conclusión de que las relaciones entre "edad social" y "edad biológica" varían según las reglas de funcionamiento de cada campo, y puede visualizarse claramente como la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable. Con esto queda demostrado que no puede colocarse bajo un mismo concepto universos sociales que presentan muchas diferencias, ya que queda en evidencia que el universo de los adolescentes no es homogéneo, y que por tanto encierra múltiples diferencias: no es lo mismo el universo de los adolescentes que viven en barrios carenciados, del de los adolescentes que viven en otros barrios; no es lo mismo el universo de adolescentes que trabajan, del de los adolescentes que estudian (incluso dentro del mismo barrio); tampoco las adolescencias son iguales cuando se hace intervenir a la dimensión de género.

✕ Alternativa con y desde los propios adolescentes: hacia la visibilidad positiva de los invisibles

En el capítulo siete se hace referencia a los espacios invisibles donde los adolescentes se mueven cotidianamente, en función de los escasos espacios que encuentran para interactuar dentro del barrio.

La percepción de los adolescentes de no tener las suficientes oportunidades de interactuar con sus pares en lugares públicos, los lleva a hacerlo en espacios invisibles, mayormente fuera de la órbita institucional.

Ahora bien, los adolescentes a pesar de optar por estas estrategias de relacionamiento, son conscientes de su visibilidad ante determinados hechos. Ellos perciben que se hacen visibles en cuanto son adolescentes, siendo esto sinónimo de conductas negativas. Son visibles cuando están en las esquinas, y los vecinos los denuncian a la policía; cuando se produce un hurto u otro hecho delictivo.

No obstante, "*cansados de esperar*" tal cual lo expresan en el lema de la Cooperativa de Trabajo, algunos adolescentes optan por hacerse visibles de otra forma, una forma constructiva, que les permita sentirse útiles y dignos, revalorizando el trabajo como una categoría que les permita "*afiliarse*" a la sociedad, y construir o reconstruir una trayectoria de inclusión social.

El trabajo inicial se convierte, en este contexto, en un *ceremonial identitario*⁷⁵, que impacta en la integración laboral y social a futuro. Incluso más, en contextos como el estudiado donde los adolescentes son objeto permanente de estigmatización el sólo hecho de trabajar

sistemáticamente deviene en un distanciamiento respecto de las identidades socialmente rechazadas, permitiéndole al adolescente ubicarse en una posición legitimada. De esta manera los adolescentes se perciben valorados, tanto por aquellos que requieren su trabajo, como por los otros significativos que lo observan.

Tal cual lo expresan Jacinto y Bessega (2002)⁷⁶, suele considerarse que los jóvenes actuales son apáticos, y que solo tienen interés en el consumo y un bajo compromiso con la participación organizada en ámbitos públicos. Incluso admiten que ha llegado a señalarse que los jóvenes pobres muchas veces parecen buscar la forma de extraer recursos de fuentes externas, con la menor entrega personal posible, bien a través de una participación aparente en el juego hasta acceder a algo beneficioso para después desaparecer, o bien mediante un clientelismo pasivo, en el entendido de Durston. Asimismo, las autoras sostienen que tal anunciada debilidad de compromiso y participación juvenil debe comprenderse en procesos sociales más complejos y amplios de los cuales la juventud forma parte. En este sentido, hablan de que en los jóvenes pobres, se ha comprobado que su rechazo desaparece cuando perciben que los programas y las políticas que los sustentan, les permiten trabajar para resolver realmente sus propios problemas y los de su comunidad.

Conclusión:

c) A pesar de lo expuesto en las dos conclusiones anteriores, se observan instancias *movilizadoras* ideadas e implementadas por los propios adolescentes, en busca de revertir su actual situación y generar caminos hacia la integración social (Cooperativa de Trabajo, "Cansados de Esperar").

Asimismo, a partir de esta instancia se asiste a una resignificación del barrio, del territorio y a una perpetuación de la memoria

⁷⁵ Concepto manejado por Gokovic, 2002

⁷⁶ Jacinto, C; Bessega, C. Un lugar en el mundo. Jóvenes vulnerables en búsqueda de espacios de inclusión social. En: Forni, F. (comp.) (2002) De la exclusión a la organización. Hacia la integración de los pobres en los nuevos barrios del conurbano bonaerense. Ediciones Ciccus. Buenos Aires

*Representaciones sociales de los adolescentes que viven en asentamientos.
El caso de Maldonado Nuevo.*

Balardini (1999) a partir de la tipificación realizada por Saéz Marín distingue cuatro tipos de políticas de juventud:⁷⁷

<u>Tipo de política</u>	<u>Características</u>	<u>Tipo de gobierno que lo impulsa</u>
<i>Para los jóvenes</i>	Paternalistas, proteccionistas, forma de control social.	Gobierno conservador
<i>Por los jóvenes</i>	Adoctrinadores, con retórica heroica, instrumentalizan el idealismo juvenil.	Gobierno autoritario
<i>Con los jóvenes</i>	Basados en la solidaridad, participativos, activos e interactivos en la dialéctica juventud-sociedad	Gobiernos que buscan reafirmar valores democráticos y progresistas
<i>Desde los jóvenes</i>	Autogestionarios, imaginados, diseñados y realizados por los mismos jóvenes y aún por subsidios otorgados por el Estado a colectivos de gestión y trabajo juvenil	Gobiernos que buscan reafirmar valores democráticos y progresistas

Elaboración propia en base a la clasificación presentada en Balardini (1999)

Esta clasificación permite visualizar junto con los hallazgos investigativos hasta ahora mencionados, el alcance que pueden llegar a tener iniciativas tales como la Cooperativa de Trabajo, si se logran canalizar en la órbita del Municipio o a nivel nacional, siendo el primero el lugar por excelencia.

Desde la óptica de esta investigación el área geográfica del Municipio se convierte en el espacio de acción preferido cuando de acumular capital social se trata. Además el Municipio resulta ser un actor político sumamente relevante en la medida que puede oficiar como nexo entre iniciativas grupales, como catalizador de iniciativas dispersas en distintas organizaciones, como mediador entre los intereses locales y el poder y los recursos ubicados en la Administración Central (Lorenzelli, 2003). Todo lo

⁷⁷ Juan Sáez Marín, señala que en la determinación de cada política de juventud concreta intervienen decisivamente al menos dos factores: la naturaleza y esencia del Estado que la diseña, por un lado y, por otro, las características o status del rol sociopolítico de la juventud, de su conciencia política o de su comportamiento, en línea con el desarrollo evolutivo de los movimientos juveniles.

A su vez Balardini sostiene que es habitual que, bajo un mismo régimen, y aun una misma gestión, se encuentre la presencia de estos diferentes tipos de políticas, en grados y combinaciones diferentes, sin que, mayoritariamente, ejecutores y funcionarios responsables de las mismas tengan clara lectura de ello.

cual requiere, por supuesto, de una política de adolescencia y juventud clara y eficiente que definitivamente persiga el camino de la integración social.

✘ Hacia una política de adolescencia y juventud inclusiva: la jerarquización de lo local

Como antesala a los aportes que promuevan la reflexión en materia de política sociales⁷⁸ (planteado como otro de los objetivos específicos de esta investigación), vale la pena preguntarse, ¿qué ha pasado en el Uruguay en esta materia?, pues definitivamente han existido y existen experiencias en materia de políticas de juventud.

Como norma general a nivel de América Latina, podría decirse que se siguió la pauta de cuatro modelos que pueden haber coexistido en diferentes etapas históricas, superponiéndose y hasta compitiendo unos con otros (Bango, 1996).

Estos modelos son: a) Educación y tiempo libre con jóvenes *integrados*, b) Control social de sectores juveniles *movilizados*; c) Enfrentamiento a la pobreza y prevención del delito; y d) La inserción laboral de los jóvenes *excluidos*.

a) Educación y tiempo libre con jóvenes *integrados*

Las actividades inicialmente dirigidas a los jóvenes, incluían de modo relevante, un fuerte estímulo de las prácticas deportivas, y la promoción de otras, recreativas y culturales, que procuraban ofrecer la posibilidad de «ocupar creativamente el tiempo libre de los jóvenes.

Este modelo de políticas, que se presentaba como válido para toda la juventud, en realidad sólo lo era para aquellos jóvenes *integrados* (particularmente a la educación) Mientras tanto los jóvenes *excluidos*, a los que no se llegaba con este tipo de políticas de juventud, eran, alcanzados con otro tipo de medidas, vinculadas con

Conclusión:

d) A pesar de lo expuesto en las dos conclusiones anteriores, se observan instancias *movilizadoras* ideadas e implementadas por los propios adolescentes, en busca de revertir su actual situación y generar caminos hacia la integración social (Cooperativa de Trabajo, "Cansados de Esperar").

Asimismo, a partir de esta instancia se asiste a una resignificación del barrio, del territorio y a una perpetuación de la memoria popular y del capital social acumulado.

⁷⁸ En este apartado se habla de adolescencia y juventud en forma indistinta, ya que la mayor parte de la bibliografía entendida en políticas de juventud incluyen dentro de esta categoría a la adolescencia, asumiéndola como una juventud temprana

funciones de control social, dado que se identificaba a la pobreza con delincuencia de manera casi automática.

No obstante, este primer tipo de políticas basado en la extensión de la educación a mayores sectores juveniles, y la oferta de actividades para un uso creativo del tiempo libre, tuvo una fuerte incidencia que se extendió durante décadas y permitió la gradual incorporación social de un amplio conjunto de jóvenes, a través de diferentes procesos de ascenso social.

b) Control social de sectores juveniles *movilizados*

Con el advenimiento de las movilizaciones estudiantiles a nivel mundial se extendieron las acciones vinculadas a funciones de control social de los jóvenes, no sólo llevadas adelante por las instancias tradicionales vinculadas a esta función, sino en otras vinculadas a la promoción juvenil. Por esta vía, se buscó evitar la expansión de la contestación juvenil, lo cual llevó a que estas políticas de juventud se asociaran con un fuerte sesgo hacia el control social.

c) Enfrentamiento a la pobreza y prevención del delito

A partir de la denominada "década perdida" y ante la constatación del aumento constante de la pobreza, adquirieron mayor notoriedad los jóvenes provenientes de poblaciones marginales, mayoritariamente excluidos de la educación y el empleo. Ante esta contingencia, se generó el convencimiento de la necesidad de desarrollar acciones de lucha contra la pobreza y para la prevención del delito, bajo el entendido de que el aumento de la pobreza tenía una innegable vinculación, con el fuerte aumento de los hechos delictivos (planes alimenticios, programas contra el analfabetismo, etc)

d) La inserción laboral de los jóvenes *excluidos*

En la década del noventa, comenzó a generalizarse la preocupación por la incorporación social de los jóvenes, especialmente de sectores populares, al mercado de trabajo. A partir de esta iniciativa surge por intermedio de financiación del BID, programas como PROJOVEN, que pretende brindar capacitación, concentrando la preocupación en la inserción laboral de los jóvenes. Según Bango (1996), estos programas parecen responder *"a un paradigma diferente a los tradicionalmente conocidos en el terreno de la promoción juvenil, por cuanto no se guían solamente por un simple criterio de justicia social con un sector poblacional afectado por el desempleo"*

*Representaciones sociales de los adolescentes que viven en asentamientos.
El caso de Maldonado Nuevo.*

o el empleo precario, sino que se impulsan sustentados en la convicción de que los recursos humanos adecuadamente capacitados, son un componente esencial de la transformación productiva y el crecimiento económico de nuestros países” Si esto fuera realmente así, «*por primera vez se estarían estructurando acciones dirigidas a los sectores juveniles, priorizando las necesidades del propio desarrollo, y no solamente reaccionando ante demandas juveniles o necesidades en materia de control social de dichos sectores*».

Más allá de los modelos implementados y de las evaluaciones que puedan realizarse de los mismos (que no es de lo que se ocupa esta investigación), hay un hecho indiscutido, que es que las distintas experiencias no han contribuido a enfrentar con éxito el principal problema: la pobreza y la consecuente exclusión social (en este caso de adolescentes y jóvenes). Puede llegar a afirmarse que el Uruguay carece de una verdadera política de juventud que supere la mera fase agregativa de experiencias y programas y pase realmente a la construcción de políticas en materia de juventud.

González (2000) indica que la historia de las políticas públicas se constituye por una combinación de reiteradas constataciones de un problema y periódicos intentos fundacionales por solucionarlo, generándose entonces, una sucesión temporal de idearios, diagnósticos y políticas, y no una acumulación que enriquezca las políticas sociales.

A los efectos de definir las políticas de adolescencia y juventud, esta investigación suscribe a lo expresado por Balardini (1999) “*política de juventud es toda acción que se oriente tanto al logro y realización de valores y objetivos sociales referidos al período vital juvenil, como así también, aquellas acciones orientadas a influir en los procesos de socialización involucrados*”. Tratase tanto de políticas reparatorias o compensatorias como de promoción y orientadas al desarrollo y/o construcción de ciudadanía.

En la misma línea el autor sostiene que otra definición, en clave participativa, expresa que la política de juventud trata de ir generando las condiciones en las cuales los jóvenes puedan realizarse en cuanto tales y, al mismo tiempo, participar en la configuración de la sociedad en la que viven.

Los objetivos generales de estas políticas deberían guiarse por:

- La promoción del desarrollo juvenil y de la participación de los jóvenes en el diseño de la sociedad en la que viven, en la medida que

les atañe y ofreciéndoles posibilidades ciertas de plantear y resolver sus problemáticas.

- Como alternativa compensatoria del déficit social. Asistencia, bienestar, «ayudas socializadoras» (educación, empleo, tiempo libre, recreación, protección, etc.) Se incluye en esta perspectiva, el amplio arco que va desde aquellas políticas netamente paternalistas y asistencialistas hasta el apoyo y estímulo de emprendimientos locales y autogestivos (Balardini, 1999).

Asimismo, conviene subrayar lo expresado por Touraine (1999) de que el principal objetivo de una política de la juventud es incrementar en los jóvenes la capacidad de comportarse como actores sociales, o sea de modificar su entorno social para realizar proyectos personales. Este rige todos los demás: fortalecer la capacidad de acción de los jóvenes, contribuir a su *desarrollo personal integrado*, o sea a intensificar la integración de su experiencia y la vinculación de esa experiencia a proyectos.

La política de la juventud ha de estar dirigida, ante todo contra la aceptación pasiva de la tendencia que lleva a la marginalidad, la exclusión y la delincuencia. Su objetivo principal ha de ser el fortalecimiento del espíritu de ciudadanía, que comprende a la vez la confianza en las instituciones y la conciencia de poder hacer escuchar su voz en ellas.

De lo que se trata, entonces, es de reconstruir individualmente a los adolescentes y jóvenes, de darles una mayor capacidad de elaborar proyectos, situarse con respecto a los demás y sentirse miembros de una sociedad.

Tal cual lo expresa Touraine, el ideal del Welfare State y de la seguridad social, que intentaban corregir los defectos del sistema de producción, ya no es suficiente, aunque diste mucho de haber sido enteramente realizado en América Latina. De ahí que sea ahora necesario dirigirse a los propios individuos, e intentar al mismo tiempo, mediante una política macroeconómica apropiada, reducir los efectos destructores del desempleo, de la pobreza y de una desigualdad social extremada.

He aquí la importancia de jerarquizar el plano local de las políticas de adolescencia y juventud, ya presentado en el apartado anterior.

*Representaciones sociales de los adolescentes que viven en asentamientos.
El caso de Malgónado Nuevo.*

"Una política local de juventud no es la mera suma de programas expresados en el plan municipal, sino una propuesta estructurada de un conjunto de sentidos, orientaciones y acciones que desde su especificidad no sólo realizan su propósito particular, sino que contribuyen a fortalecer y legitimar nuevas experiencias de vida de los jóvenes, validando al sujeto joven en tanto actor social y destacando su participación como eje fundamental en las estrategias de integración social en la comuna"(Iglesias, 2001:69).

REFLEXIONES FINALES

En busca de propuestas de inclusión: aportes desde lo local.

En función de lo hasta ahora expuesto, el punto de partida para la reflexión sobre las políticas de adolescencia, debe ser la valoración del territorio como eje central de la cotidianidad de los adolescentes.

Silva (2000) postula que una política de juventud es aquella que tiene como horizonte posible a sujetos integrales y propositivos y que, desde ese accionar se atiendan necesidades y dimensiones de sus vidas personales y colectivas. Esto implica fundamentalmente que una política de juventud debe tener un enfoque *integral, positivo, propositivo y local.*

Integral, en el sentido que debe dar cuenta a las variadas interrogantes y necesidades que los jóvenes expresan, ya sean de orden material, simbólica, culturales, de pertenencia, de proyectos de vida, de trabajo, de afecto y de relacionamiento, entendiéndolas como puntos de partida en el proceso de construcción del vínculo entre los jóvenes y la institucionalidad pública, elemento relevante en el proceso de construcción ciudadana.

Positivo, en tanto debe asumir una óptica centrada en los aspectos positivos de los jóvenes, lo cual también debe traducirse en un discurso institucional coherente con esta óptica.

Propositivo, en cuanto debe ser capaz de reconocer en las diversas propuestas los elementos potenciadores que ellas tienen, como expresión de sus propias formas y modelos de intervención en sus espacios locales, y por sobre todo de las capacidades que poseen los propios jóvenes en sus diversos espacios y realidades.

Local, en la medida que en los espacios local/ territorial puede concretizarse y visualizarse de manera cotidiana y cercana una política de juventud de carácter integral e integrada (no sectorial), por la cercanía entre sujetos juveniles e instancias públicas. Es el lugar donde el sujeto juvenil puede concretizarse y ejercer su calidad de ciudadano. Es el espacio, el lugar donde ejercer la ciudadanía a "escala humana".

Siguiendo la línea de pensamiento de Iglesias (2001), y a modo de reflexionar sobre alternativas que tengan en cuenta estos principios, se visualiza la importancia que pudiera adquirir un micro emprendimiento, como la Cooperativa de Trabajo "Cansados de Esperar" en el marco por ejemplo de un posible Plan de Desarrollo Juvenil, cuyos antecedentes más cercanos y exitosos a nivel de Latinoamérica se encuentran en Chile, principalmente en la comuna de Concepción⁷⁹, cuyas características son descritas por Iglesias (2001) y advierten sobre las consecuencias positivas que se podrían lograr en un futuro intento de aplicación en distintos ámbitos locales del Uruguay.

Hágase pues tan solo el ejercicio de pensar en estos términos, y de tener en cuenta planes implementados en otros países, que han garantizado cierta coherencia y eficiencia en su aplicación.

- Un plan de desarrollo juvenil (PLADEJU en adelante) debe construirse a partir de la experiencia subjetiva de ciudadanía de las y los jóvenes.
- Debe considerar la estructuración de sentidos de las diversas juventudes, teniendo como partida la territorialidad, la micro-localidad.
- Debe ser capaz de desarrollar la mejor estrategia de legitimación del sujeto joven a partir de la instalación de espacios de negociación directa entre los jóvenes y las autoridades institucionales. De esta forma resulta fundamental reconocer el conflicto como un elemento central de la dinámica social
- Debe contar con respaldo social juvenil, vale decir, debe ser formulado, ejecutado y evaluado por los mismos jóvenes.
- Debe involucrar de manera dinámica lo económico, lo político, lo social y lo organizativo de las y los jóvenes.
- Debe contemplar la heterogeneidad juvenil, considerando diferencias de clase, género, territorialidad, etnia y otros factores relevantes en la construcción identidad.
- Debe poseer un carácter participativo en cada nivel de planificación.

⁷⁹ Plan Implementado a partir de 1998

- Un PLADEJU debe establecer claramente los ejes de intervención específicos para cada localidad o micro-localidad.
- Debe promover la generación de canales de comunicación específicos entre jóvenes e instituciones con el objeto de definir de manera adecuada la priorización de recursos.
- Debe ser capaz de concertar entre los diversos actores locales, el esquema de prioridades con el que se trabajará mientras esté vigente el plan, al igual que un esquema de responsabilidades entre los diversos actores públicos y privados involucrados.
- Debe ser capaz de identificar las alternativas de desarrollo del plan: esto es reconocer y estimar cuáles pueden ser los recursos reales y potenciales, y prever qué tipo de consecuencias institucionales, culturales y sociales puede provocar.
- La evaluación del PLADEJU debe ser vista como una re-lectura de la realidad y del proceso mismo, más que la comparación mecánica entre objetivos, metas y resultados; y debe tener como horizonte la instalación de procesos de integración social juvenil.

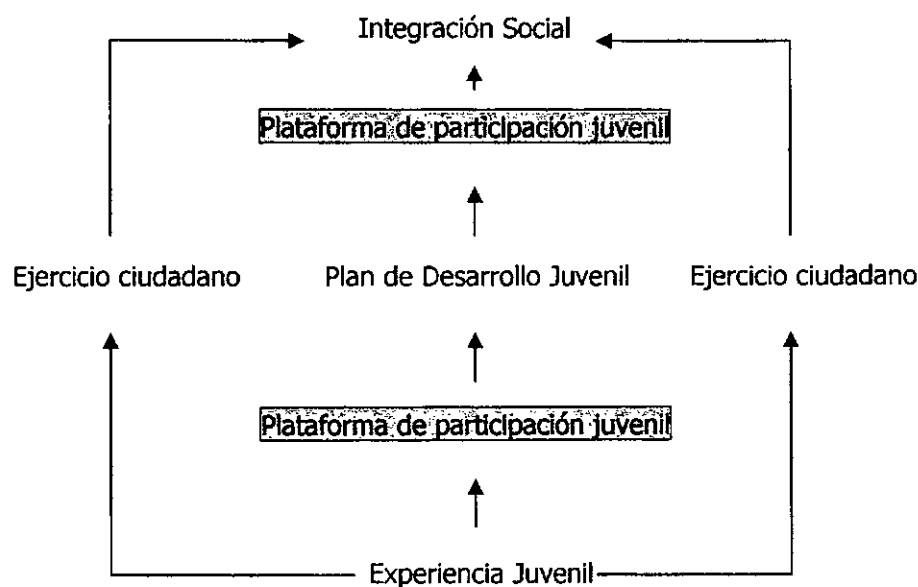
Iglesias (2001: 71, 72)

Un plan de desarrollo juvenil no debe concebirse como una herramienta de planificación en el sentido tecnocrático, sino como una intervención social de amplio espectro, fundada en la investigación-acción y que tiene como objetivo estratégico generar plataformas de participación y de ejercicio ciudadano juvenil en la localidad.

El modelo de política local de juventud debe estructurarse a partir de la experiencia cotidiana de los jóvenes, posibilitando el tránsito entre lo privado-juvenil a lo público-comunal y de lo público-comunal a lo privado-juvenil, a través de la generación de plataformas de participación juvenil, que constituyan rutas de interlocución, negociación y actualización de la experiencia de ciudadanía en los jóvenes.

*Representaciones sociales de los adolescentes que viven en asentamientos.
El caso de Maldonado Nuevo.*

Modelo de política local de juventud



Iglesias (2001)

Las lecciones aprendidas a nivel de Latinoamérica pueden ser un estímulo para la implementación de soluciones reales a la problemática de los adolescentes y jóvenes. El desafío es ampliar en todos los ámbitos la mirada sobre este sector de la población, y delinear una verdadera postura en contra de seguir brindando a los pobres soluciones pobres. Se trata de abrirles realmente las puertas en tanto actores sociales e incorporar sus percepciones y representaciones, como forma de hacerlos partícipes en la búsqueda de las soluciones a sus demandas, en definitiva incorporarlos en tanto personas y ciudadanos.

BIBLIOGRAFÍA.

Alonso; L. E. (1998) La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa. Editorial Fundamentos. Madrid

Amezcuay, M; Gálvez Toro, A (2002) Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. Revista Española de Salud Pública N.º 5 pp. 423-436.

Anderson, J y otros. (1994) Pobreza y políticas sociales en el Perú. CIUP. Lima.

Andino, Nieves (1999) Salud y estilos saludables de vida en los jóvenes y adolescentes. Parlamento Latinoamericano, San Pablo, Brasil.

Arriagada, I. (1995) El debate actual de política social en América Latina. Revista Interamericana de Planificación. Vol XXVIII. N°109.

Arriagada, I; Torres, C. (1998) Pobreza y Género: nuevas dimensiones. ISIS Internacional Ediciones de la Mujeres, N°26. Santiago de Chile.

Bango, Julio (1996) Políticas de juventud en América Latina en la antesala del año 2000: logros, desafíos y oportunidades. Resumen Preliminar del Informe Final del Proyecto de Investigación y Desarrollo «Políticas de juventud en América Latina: evaluación y reformulación. Segundo Encuentro Latinoamericano de Expertos en Juventud, Santa Cruz de la Sierra. Organización Iberoamericana de Juventud/ Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo.

Berger y Luckmann (1968) La construcción social de la realidad. Amorrortu editores. Bs. As.

Bianculli, Carlos (1997) Políticas de Salud del Adolescente. Crecimiento y Desarrollo Puberal. Modulo 1 del curso de Educación a Distancia en Salud del Adolescente Facultad de Medicina. Universidad de Buenos Aires. Fundación Kellogg

\ Bourdieu, P. (1987) Cosas Dichas. Gedisa. Barcelona.

(1988) La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Taurus. Madrid.

\ (1990) Sociología y Cultura. Grijalbo. México

\ (1998) Capital cultural, escuela y espacio social. Siglo XXI. México

\ (1999) La miseria del mundo. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Cariola, Cecilia (1992) *Sobrevivir en la pobreza: el fin de una ilusión*. Editorial Nueva Sociedad. Venezuela.

Casas, Ferran.(1998) *Infancia: perspectivas psicosociales*. Piados. Barcelona.

Durston, J. (2000) *¿Qué es el capital social comunitario?* Serie Políticas Sociales Nº 38. CEPAL. Santiago de Chile, Chile

Fassler; Hauser; Iens (coord.) (1997) *Género, Familia y Políticas Sociales. Modelos para armar*. Trilce. Montevideo

Forni, F. (comp.) (2002) *De la exclusión a la organización. Hacia la integración de los pobres en los nuevos barrios del conurbano bonaerense*. Ediciones Ciccus. Buenos Aires.

García Canclini, N. (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. Editorial Grijalbo. México

Gil Villa, F. (1994) *Teoría Sociológica de la Educación*. Amarú ediciones. Salamanca

Glaser, B, Strauss, L. (1967) *The Discovery of Grounded Theory: strategies for Qualitative Research*. Aldine Publishing Company. New York. (Traducción realizada en 1988 para el Seminario Interno de Metodología del Centro de Estudios e investigaciones Laborales (CEIL – CONICET), corregida por Jorge Walter)

Goicovic, I (2002) *Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil*. Revista Última Década Nº16, Cidpa. Viña del Mar. Pp. 11-53.

González, R. (2000) *Análisis de la Política Social dirigida a los jóvenes*. Ediciones Interjoven, Santiago de Chile.

Guareschi, P; Jovchelovitch,S. (orgs)(1995) *Textos em Representacoes Sociais*. Editora Vozes. Brasil.

Iglesias, A. (2001) *Políticas de juventud: entre la fragilidad y el desconcierto. Algunas pistas para construir rutas desde lo local*. Revista Última Década Nº14, Cidpa. pp. 65-74.

Katzman, R. (2001) *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos*. Revista de CEPAL Nº 75

Katzman, R. Filgueira, F. (2001) *Panorama de la Infancia y la Familia en Uruguay*. IPES. UCUDAL.

Katzman, R. (coord.)(1999) *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en el Uruguay*. PNUD. CEPAL.

Margulis, M.(edit) (1996) La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre Cultura y Juventud. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Merklen, D. (1999) La cuestión social al sur desde la perspectiva de la integración. Políticas sociales y acciones colectivas en los barrios marginales del Río de la Plata. En: Revista de Ciencias Sociales Nº 16. año 1999. pp. 117 – 132

Morás, L.; Pucci,F. (1995)Entre lo público y lo privado. Políticas sociales y educación extraescolar en Uruguay. Editorial Trilce. Montevideo,

Putman, R. (1993) Making Democracy Work. Civic Traditions in Modern Italy. Princeton University Press. Princeton, New Jersey

Reutlinger, C. (2000) Sociedad laboral sin trabajo, juventud y territorios invisibles. Un análisis socio-geográfico de la situación actual de la juventud en España. pp. 227 – 246 En: Marchioni, Marco (coord.):. Comunidad y cambio social. Teoría y praxis de la acción comunitaria. Editorial Popular. Madrid.

Rojas Hernández, J (1999) La pobreza como depredación humana condicionada y aprendida en sociedad. Criterios de sustentabilidad. En: Revista de Ciencias Sociales Nº 16. año 1999. pp. 133 - 151

Rojas, Ana ; Solum Donas. (1998) Hacia la incorporación de adolescentes y jóvenes como actores sociales” OPS

Ruiz Olabuenaga, José. Ispizua, M^a Antonia. (1995) la descodificación de la vida cotidiana. Métodos de investigación cualitativa. Publicaciones de la Universidad de Deusto. Bilbao.

Saettone, J.C. (1989) Minoridad en peligro. FCU. Montevideo.

Schwartz, H; Jacobs, J. (1984) Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad. Editorial trillas.

Silva, C. (2000) Reflexiones y aportes a una política comunal -a escala humana- en juventud. Revista Última Década N ° 12. Ediciones Cidpa. Viña del Mar. Chile

Tarrés, M^o Luisa (coord.) (2001) Observar, Escuchar y Comprender Sobre la tradición cualitativa en la investigación social. FLACSO. El Colegio de México.

Taylor, S, Bodgan, R. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Piados. Buenos Aires.

Touraine, A. (1999) Juventud y democracia en Chile. Revista Última Década, Nº8. Ediciones Cidpa. Chile.

UNICEF- INTEC.(1998) Infancia y adolescencia en asentamientos irregulares. Montevideo.

Veiga, D. Rivoir, A. (2003) Fragmentación socioeconómica y desigualdades en Uruguay: el caso de Maldonado. Versión preliminar. Estudio presentado en la Intendencia Municipal de Maldonado.

Velasco H. (1997) La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Editorial Trotta. Madrid

Yin, R. (1989) Case Study Research. Design and Methods. Sage Publications. Londres.

ANEXOS

ANEXO 1

PAUTA DE OBSERVACIÓN

Primer llegada al barrio: registro de las primeras impresiones

- Polvo en las calles
- Niños jugando en la calle
- Olor a aguas servidas
- Aguas servidas corriendo por las cunetas y por las calles
- Jóvenes y adolescentes (mayoría del sexo masculino) en las esquinas
- Adultos (mayoría del sexo masculino) tomando mate en las puertas de las casas o deambulando
- Un bar con "maquinitas" (solo dos personas en la puerta, sentado tomando mate)
- Gritos de niños y mujeres desde las casas
- Cumbias todo el tiempo
- Iglesias pentecostales y evangélicas.
- Muchos perros en las calles

Espacios institucionalizados/ organizaciones

- Salón comunal
- Escuela primaria
- Casa del barrio
- INJU
- Casa Joven

Infraestructura del barrio

Calles: asfalta solo la calle central, el resto de pedregullo.

Alumbrado: no se observan suficientes picos de luz en las calles

Se carece de saneamiento

Carencias en la limpieza de calles y terrenos

Infraestructura de las viviendas observadas

Tipo de construcción	SI	NO
De material (ladrillos o bloques) con planchada	X	
De material (ladrillos o bloques y techo liviano)	X	
Material de desecho		X
Costanero	X	

Predominan las casas de material con techo liviano y con planchada, en su gran mayoría sin terminar.

"Mas adentro" del asentamiento se visualiza una significativa cantidad de viviendas muy precarias, construidas con costanero, material de desecho, chapas, etc.
Viviendas muy precarias construidas en las márgenes de una cañada (basural), con riesgo de inundación.

ACTIVIDADES OBSERVABLES DE LAS PERSONAS DEL BARRIO

- Niños jugando en la calle
- Jóvenes y adolescentes en las esquinas
- Hombres (principalmente) tomando mate en la puerta de la casa o deambulando
- Mujeres haciendo las actividades domésticas (lavando ropa, barriendo, etc)
- Gente en las iglesias pentecostales
- A nuestra partida en el primer día (19:00 hrs aprox) mucho movimiento de gente que vuelve de trabajar, principalmente llegan al barrio en moto o en ómnibus.

ACTITUD DE LA GENTE

- Gran receptividad
- Amabilidad
- Curiosidad
- Gentileza al explicar la llegada a distintos lugares
- No se registró ningún hecho hostil

PAUTA DE ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

Características socio demográficas del/la entrevistado/a

- Edad
- Años de residencia en el barrio/ Años de contacto con el barrio (para el caso del actor político entrevistado)
- Actividad laboral

1. El barrio

- Proceso de construcción del barrio
- Importancia del proceso de construcción a nivel personal y barrial
- Aspectos positivos y negativos de vivir en este barrio

2. Percepciones sobre los adolescentes y su vida en el barrio

- Opinión sobre la situación educativa
- Opinión sobre la situación laboral
- Comportamiento de los adolescentes en el barrio
- Participación de los adolescentes en las actividades u organizaciones del barrio

3. Apoyo del barrio a los adolescentes

4. Expectativas sobre el futuro de los adolescentes

Para el/la docente

5. Papel del liceo en la vida de los adolescentes

6. Trayectorias educativas de los adolescentes

PAUTA GRUPO DE DISCUSIÓN

EL LICEO

Si van al liceo ¿Qué es lo que más le gusta del liceo y lo que menos?

¿Cómo se sienten en el liceo? ¿Cómo es el trato que tienen los docentes y los compañeros contigo?

¿Vivir en este barrio hace que te traten de una forma distinta?

Pensando en la vida dentro del liceo ¿cuál es la primera imagen o palabra que se les ocurre?

EN CASO DE QUE NO ESTUDIE:

¿Por qué no van al liceo? ¿Por qué decidieron dejar tus estudios?

¿Cómo se sentían en el liceo? ¿Cómo era el trato que tienen los docentes y los compañeros?
¿Vivir en este barrio hace que los traten de una forma distinta en el liceo?

Pensando en la vida dentro del liceo ¿cuál es la primera imagen o palabra que se les ocurre?

¿Por qué prefieren trabajar o no hacer nada, que ir al liceo?

EL BARRIO

Un día de ustedes en el barrio

¿Qué actividades realizan cotidianamente dentro del barrio?

¿Les gusta vivir aquí? ¿Qué es lo que más les gusta y lo que menos?

Amigos dentro y fuera del barrio.

¿Alguna vez se sintieron diferentes a otros chicos por vivir en este barrio?

¿Cómo es la relación con el resto de los vecinos? ¿qué opinan de ellos?

¿Cuáles son los principales problemas de este barrio?

Pensando en la vida dentro del barrio ¿cuál es la primera imagen o palabra que se te ocurre?

EXPECTATIVAS DE FUTURO

Imágenes sobre el futuro

CUESTIONARIO SUMINISTRADO A LOS ADOLESCENTES

1. ¿Cuál es tu nombre?

2. ¿Qué edad tienes?

3. ¿Cuántos años hace que tu familia vive aquí? Menos de 5 años
Entre 6 y 10 años
Más de 10 años

4. ¿Cuántas personas viven en tu casa, incluyéndote a tí?

5. ¿Qué educación tienen tus padres?

Madre.....

Padre.....

6. ¿Tus padres trabajan?

Madre.....

Padre.....

7. ¿Tu trabajas?

Sí.....

No.....

8. ¿Te gusta vivir en este barrio?

Sí.....

No.....

9. ¿Participás en alguna organización del barrio?

Sí.....(cuál).....

No.....

10. ¿Vas al liceo?

Sí.....

No.....

SILVAS AL LICEO, POR FAVOR RESPONDE ESTAS PREGUNTAS

11. ¿En qué año del liceo estás?.....

12. ¿Repetiste alguna vez?

Si.....(escribe cuántas veces).....

No.....

13. ¿Piensas seguir estudiando?

Si.....

No.....

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!!!!!!

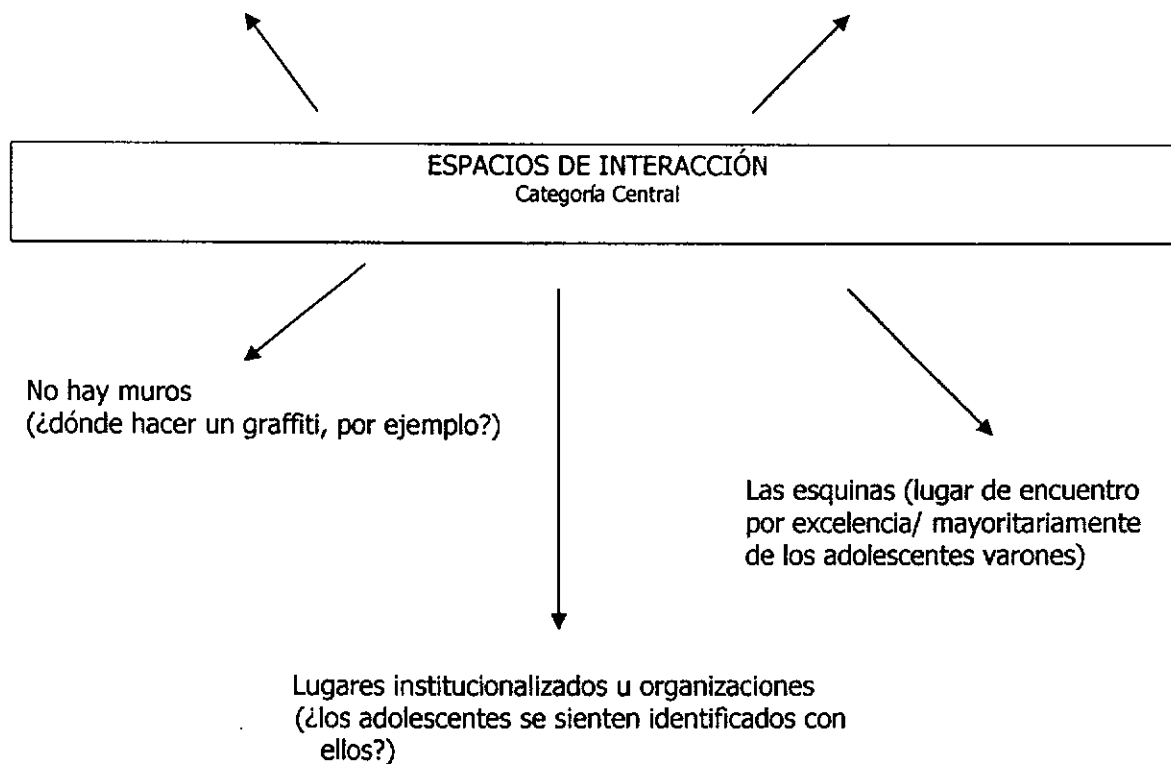
Anexo 2

TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN **En base al Método Comparativo Constante**

OBSERVACIÓN

Inexistencia de plazas públicas

Cancha de voleyball y
Basketball en el predio de la
seccional policial



Preguntas que surgen de esta fase del campo:

¿Qué espacios de interacción tienen los adolescentes?

¿Se sienten identificados e "invitados" a concurrir a los lugares institucionalizados u organizaciones?

¿Son las esquinas el espacio de interacción por excelencia?

¿Dónde interactúan y se sociabilizan los adolescentes que no están en las esquinas y los adolescentes en particular?

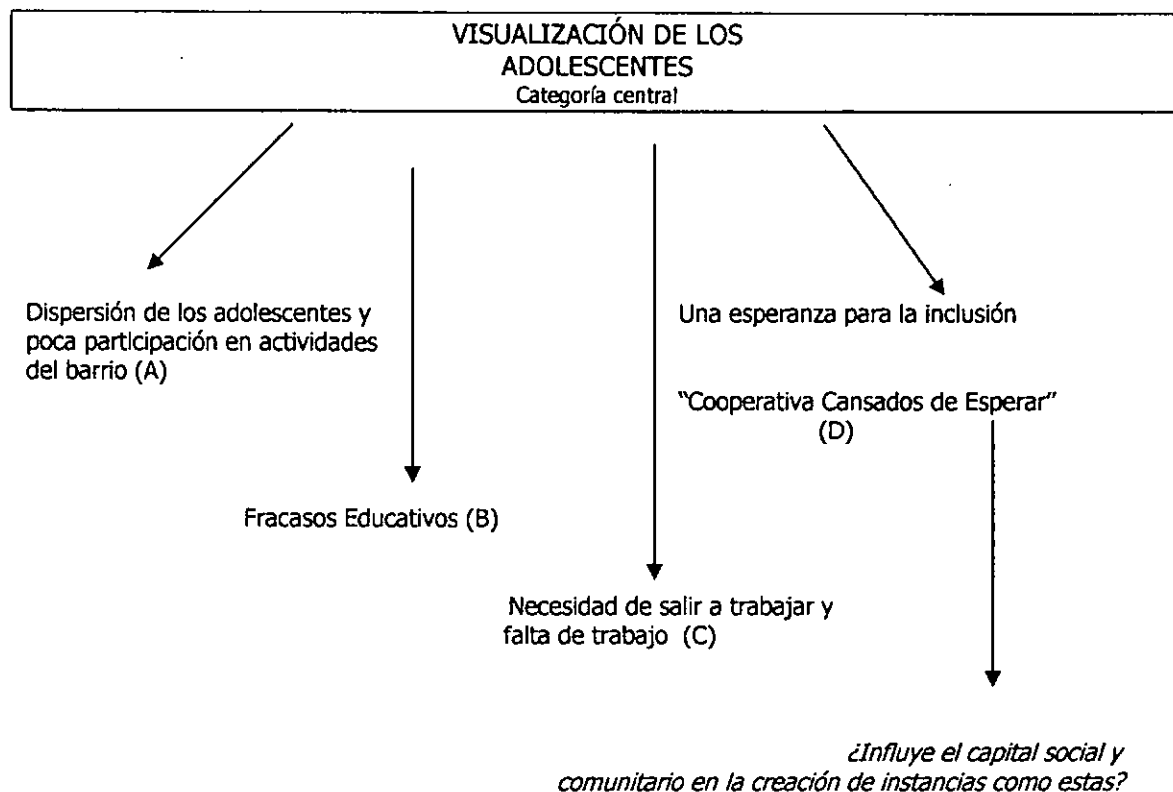
Hipótesis:

Los adolescentes al no encontrar en el barrio espacios de interacción, resuelven este déficit de sociabilización, creando sus propios escenarios fuera de la órbita institucional.

Cuanto menor es la cantidad de espacios de interacción, mayores son las posibilidades de que los adolescentes opten por crear sus propios escenarios (¿cuáles?)

Memo: relevar los posibles escenarios

ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD



Hipótesis:

Es dable pensar que si el asentamiento cuenta con un capital social y comunitario favorable a la inclusión, los adolescentes puedan desarrollar estrategias que les permitan alejarse de la amenaza de exclusión social.

(A)

"es muy difícil juntarlos para algo" (cinta 1)

"si hacés un reunión y ponés música y eso, vienen más gurises, el problema es la dispersión" (vecino)

"Acá uno de los principales problemas para la organización de los jóvenes es que están muy dispersos, si la actividad no les interesa no hay caso" (vecino)

"A mí me parece que ellos tienen que tener en claro que los espacios municipales son de todos y por tanto tienen derecho a usarlos, (...) tienen que demandar esos lugares, tienen que cederles un espacio en el Comunal, en la Casa Joven" (actor político)

(B)

"...sin lugar a dudas, las trayectorias de los adolescentes (y no solo del barrio) es el abandono del sistema educativo" (docente)

"Nos sentimos impotentes por no poder retenerlos, pero es así, a veces sentimos que tenemos que pelear por cosas que nos superan" (docente)

"...los chiquilines tarde o temprano extrañan el liceo, se dan cuenta que ya no tienen otra cosa que hacer que estar tomando mate en la esquina y eso los frustra" (docente)

(C)

"hoy en día los adolescentes tienen una pareja y un hijo a los 16 o 17 años y es lo normal. En aquella época nosotros trabajábamos para comprarnos ropa de marca, pero no por necesidad. Hoy ellos tienen necesidades en sus familias y tienen que salir a trabajar como sea" (vecino)

"acá el principal problema es la falta de trabajo, para todos, pero especialmente para los jóvenes. Muchos de ellos no tendrían ni que estar pensando en esto, tendrían que estar jugando o en el liceo, sin embargo andan a la deriva, en las esquinas, viendo cómo se les pasan los años" (vecino)

"es indudable que el principal problema de este barrio es el desempleo, uno lo percibe solo al caminar en las calles. Y uno se pregunta ¿qué futuro tienen estos adolescentes, sin educación, y sin posibilidades de trabajo?" (actor político)

(D)

"..... te vas a sorprender, porque es increíble que jóvenes como ellos tengan una idea de cooperativa de trabajo no solo para ellos, sino para todo el barrio" (vecino)

" está buenísimo que hayan tenido la iniciativa de hacer algo, en un sistema que constantemente fomenta el individualismo, ellos están haciendo todo lo contrario, priorizando lo colectivo antes que lo individual, y eso es muy bueno" (actor político)

"Yo cuando veo que hay gurises como ellos que pueden llegar a pensar como piensan ellos, se me caen los lagrimones. Porque gurises que se han criado en este contexto, que el gobierno no tienen capacidad de ayudarlos. Ellos tienen propuestas claras, alternativas para salir adelante y eso en este barrio es inédito" (vecino)

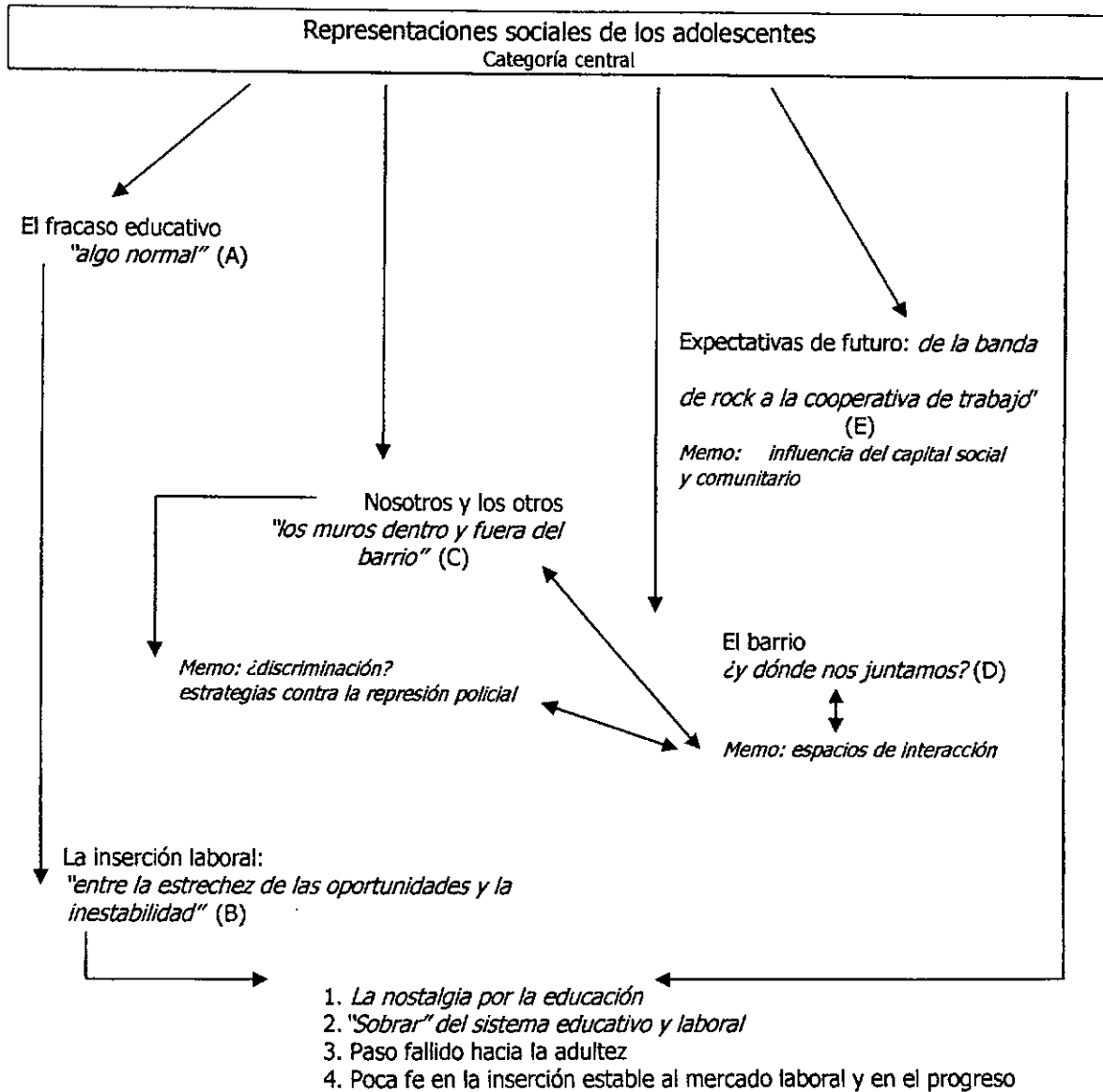
"...muchos de ellos nacieron en casas sin luz y sin agua, y con el tiempo vieron que sus padres construyeron sus casas, y vieron como cada uno colocaba la columna para el alumbrado, y como fuimos logrando las cosas" (vecino)

" El movimiento vecinal no es una institución, es una propuesta a la cual los vecinos se aferran para sacar las cosas adelante, es una propuesta movilizadora, (...) cada cosa que a los vecinos les parece interesante impulsar se presenta, y el movimiento vecinal lo apoya. Este barrio es bastante organizado (...)"

"La movilización en este barrio ha sido permanente, la idea es que cada cosa la hemos logrado con esfuerzo. La gente nos dice que a nosotros nos regalaron el terreno y que queremos todo de arriba, pero el programa del PIAI por ejemplo nos corresponde porque cumplimos con los requisitos, y cada cosa que logramos es porque nos movilizamos, juntamos firmas y lo logramos. Y por eso las propuestas que surgen como la cooperativa generan esperanzas porque se sabe que se tiene el apoyo de los vecinos. Y ellos ven que los objetivos se cumplen cuando la gente se organiza y se moviliza" (vecino)

"...nosotros les decimos a los gurises que todo es movilización, y movilización con necesidades básicas. La iniciativa de las huertas comunitarias surgió acá, en este barrio. Nosotros nos reunimos con la Junta, citamos a la Comisión de Ganadería, al Presidente de la Junta, ediles y todo y ahí lanzamos el proyecto de huertas, e incluso recibimos un reconocimiento de la Junta a través de una edil. Pedimos camiones de tierra e incluso repartieron semillas para todo Maldonado" (vecino)

GRUPOS DE DISCUSIÓN



Hipótesis:

El contexto barrial de los asentamientos tiene una gran influencia en las representaciones de los adolescentes. En virtud de esto, los adolescentes se han habituado o han sido habituados a vivir en él, con lo cual sus discursos podrían reflejar el fenómeno de "la pobreza aprendida", en la medida que las estructuras sociales se convierten en estructuras mentales.

(A)

G- No voy al liceo porque no puse lo que te tenía que dar para ir al liceo, entonces me sentía que no podía estudiar y que no me gustaba mucho. Vi que iba repitiendo un año, y después otro y le dije a mi madre que no me iba a dedicar al estudio y que tenía que hacer algo. Entonces me puse a trabajar con mi padre. (16 años)

B-.... los primeros años era un desastre y cuando quise arrancar en serio, me quise poner las pilas me tenían marcado, las adscriptas, y no me trataban bien. (17 años)

L- A mí me pasó lo mismo. Aparte pasaba algo en la clase y como que ya te apuntaban porque eras el repetidor. (15 años)

M- Yo iba al liceo, pero justo cuando yo arranqué el liceo mi vieja se quedó sin trabajo y faltaba el pan y la comida y tengo hermanos chicos. Entonces opté por laburar y dejar el estudio por lo menos sabía que mi familia iba a tener un plato de comida en la mesa. Es un deber, traer un plato de comida. Yo no tenía nada que ver pero me hice cargo, sentía que me tenía que hacer cargo (18 años)

MJ- Si fuera por mí, yo ya hubiera dejado el liceo, lo hago por mis padres. Aparte ninguna de mis hermanas terminó el liceo, y yo lo tengo como meta. También es por un tema mío porque si no estudio nunca voy a llegar a nada (15 años)

B- A mí mis padres no me obligan a ir al liceo, pero si no estudio después tengo 30 años y estoy hecha pedazo lavando pisos y criando hijos, ni loca. No es una deshonra. Yo quiero ser Escribana y no sé si voy a llegar porque es difícil, pero por lo menos me lo propongo (15 años)

F- Yo dejé el liceo pero el liceo te sirve para tener un mejor trabajo, porque si no estudiás no sos nadie, tenés que andar limpiando las mugres de otros, pero lo dejé porque pasaba para la joda y tenía diez bajas, hice hasta 4º (18 años)

C- Yo dejé porque tenía muchas bajas y no hacía nada. Pero no estoy de acuerdo en lo que dicen de que si no estudiás no sos nada, porque podés estudiar toda una vida, y después terminás trabajando en la construcción.(16 años)

B- Si pero con un título es más fácil encontrar un trabajo

C- pero para eso en vez de hacer los 6 años de liceo, te vas a la UTU y haces algún curso

B- si pero tenés que estudiar también, no vas a ir a hacer la plancha (...) Es lamentable pero para lavar un piso te piden que sepas hablar en inglés

C- A mí me gustaba, preferiría estar estudiando que estar de vago en mi casa, ahora me aburro, preferiría estar haciendo algo, pero no me puse las pilas y tá

M- Una de las desventajas de ser joven y vivir en esta situación en la que vivimos con muchas necesidades, es que quizás nosotros tenemos que trabajar y rompernos desde chicos para comprar las cosas mínimas y hay otros chicos que papá y mamá van al shopping y le compran la ropa. Y vos tenés que andar laburando 10, 12 horas. Quizás algunos nacieron con más suerte que otros.

Yo tengo la ventaja de saber que mi madre era una niña y tenía que andar juntando leña, pasando cosas muy feas, hizo hasta tercero de liceo, sabe leer, pero a veces tiene que firmar un papel y yo voy y lo leo por las dudas, y eso a mí me duele y a la vez me siento orgulloso. Y al ella pasar eso, a mí no me hizo pasar lo mismo, a pesar de todo lo que vivió me educó lo más posible

(B)

M- Yo hasta el jueves pasado me levantaba siete y media de la mañana y me iba a trabajar, ahora estoy suspendido por una semana, porque había una lloviznita y me encanuté, y el buchón de la empresa pasó el informe y me suspendieron.(18 años)

B- Y yo me levanto y paso en la calle. A veces salgo a buscar trabajo, pero no consigo nada, voy lado por lado, preguntado si necesitan a alguien (16 años)

L- A veces cuando tengo alguna salida con mi novia, hago alguna changa en un taller de aquí (15 años)

J- Acá no encontramos un trabajo digno, yo he estado trabajando en la "contru" pero te pagan dos mangos y te explotan, aparte no tenés trabajo seguro (16 años)

J- Yo no trabajo, obvio, pero cuando salga a buscar trabajo se que va a ser difícil, es lo que le pasa a mi padre y a todos los que conozco, cuando tenés trabajo el sueldo no da para nada (14 años)

(C)

M- En el tiempo en que yo iba al liceo, nos tenían caracterizados como si fuéramos una villa. Habían chicos rebeldes si que recuerdo que en un baile en Punta del Este, tiraron el baile para afuera, y ahí quedó marcado como villa, todo el mundo decía "uhhh, la villa", a mí me preguntaban si era de Maldonado Nuevo y te miraban raro (18 años)

G- Es que decir Maldonado Nuevo es como decir, no sé (16 años)

C- Yo no se si ahora pasa tanto eso, pero a veces yo le decía a la gente en el liceo querés que me levante la remera, no tengo una navaja. Tenían la impresión de que andábamos armados (17 años)

L- Yo lo percibía más de los compañeros de clase, no tanto de los docentes, más que nada los que vivían de Bulevar para allá, más para el centro digamos, con los que vivían más cerca y ya conocían el barrio no pasaba nada. Hablaban porque no conocían. Yo en ese tiempo estudiaba y me venía al barrio, y estaba todo el tiempo con los chicos acá. Pero esa gente sintió un rumor y ven un chico de Maldonado Nuevo y dicen, paaaa (15 años)

B- "Hay personas que te discriminan, pero la mayoría no. Aparte la mayoría de los del liceo viven en Maldonado Nuevo o cerca, así que conocen como es el barrio" (15 años)

B- "Porque si estás en la calle con un grupo de amigos ya salen todos a decir que te estás drogando, es decir, en la calle no te podés reunir porque ya salen todos a hablar mal de vos, como que sos no se qué. Pero tampoco hay ningún lugar, porque no hay una plaza, si querés reunirse tiene que ser en tu casa y adentro porque si estás en la vereda, todos te miran como diciendo en qué estás metido. Hay gente como todo, no es un barrio perfecto, hay gente que se droga y eso, pero te juzgan sin saber" (15 años)

J- "... lo que pasa también es que en algunos barrios vos vas y son todos viejos, sin embargo acá son más jóvenes que otra cosa, entonces es más fácil ver los defectos en nosotros (14 años)

L- "¿y cuándo fuimos al Shopping? Yo andaba de gorro, y vinieron y me sacaron el gorro y me preguntaron de dónde era y les dije que era de Maldonado Nuevo y me revisaron, pero al resto de la gente no les dijeron nada" (15 años)

G- "¿Y cuándo fuimos a la playa? Íbamos todos los días a la playa, a la Brava, y pasamos con un amigo y nos pararon en la comisaría que hay allí antes de bajar a la playa y nos metieron las bicicletas para la camioneta, media cuadra antes de la comisaría y nos llevaron hasta allí, y nos empezaron a preguntar qué estábamos haciendo allí, dónde vivíamos y nos dijeron que ese lugar no nos pertenecía y que no podíamos pasar, y que no era nuestra zona" (16 años)

J- El hecho que seamos de Maldonado Nuevo, no es tanto, sino también que somos jóvenes. Si va un adulto y dice que es de Maldonado Nuevo, a lo mejor no lo señalan, pero si va un joven si porque, el joven es el que se dedica a robar, se dedica a hacer macanas, y nos discriminan por ser jóvenes que además viven en Maldonado Nuevo.(16 años)

B- pero a Maldonado Nuevo lo tienen si marcado, porque si vos en un curriculum, ponés Punta del Este y Maldonado Nuevo ¿a quien van a llamar?(16 años)
Todos-al de Punta del Este

M- *Acá nos juntábamos en la esquina y los vecinos nos botoneaban con los milicos, simplemente estábamos en la esquina tomando mate y les molestaba y venían los milicos nos ponían contra la pared, nos trataban mal (18 años)*

M- *La represión policial, había parado un tiempo y ahora volvió de nuevo. Nos gustaría contarte de las clases que recibimos para el respeto mutuo entre policías y jóvenes, porque recibimos clases con una abogada de leyes y esas cosas..... Porque nos estaban presionando, comerciantes de otro barrio que no pertenecen al asentamiento, y denunció que los jóvenes de Maldonado Nuevo y especificó esa esquina, que éramos los que salíamos con armas blancas y armas de fuego a robar. Y bueno nosotros tuvimos que hacer algo con eso, y un vecino citó al móvil, y fuimos a hablar, y metimos geta, y les dijimos que nosotros no teníamos nada que ver, y que no queríamos que nos metieran en la misma bolsa porque no éramos chorros, ni drogadictos, pero la gente que se quejaba en la radio no fue. Fueron los acusados a hablar, los que acusaban y discriminaban no estaban. Y así empezamos, fuimos a la radio y todo" (18 años)*

G- *Si y la Mesa Política del Frente Amplio, nos dio un espacio para estudiar el relacionamiento con la policía (16 años)*

J- *Para mí todas las amistades cambiaron, porque por ejemplo, mi mejor amigo, que me crié con él y todo, anda en las barritas y se droga, y eso (14 años)*

J- *Si a veces ves a tus amigos de toda la vida, con las caras detonadas por la droga y la verdad que asustan...(17 años)*
(D)

B- *Para mí es aburrido (15 años)*

MJ- *No hay lugares para estar entre amigos (16 años)*

E- *Y si tuvieran que definir al barrio con una palabra ¿cuál sería?*

MJ- *Aburrido (16 años)*

B- *Aburrido (15 años)*

C- *Una cagada (18 años)*

J- *Como que siempre estás en la misma, no hay nada (16 años)*

F- *Aparte como no hay plata tampoco salimos a ningún lado, si tenés plata es más fácil. Hacés todos los días lo mismo (18 años)*

E- *¿y qué lugares de esparcimiento tienen por acá?*

B- *Ninguno. Hay un baile por acá pero que se cae a pedazos, así que si queremos salir tenemos que ir re lejos, igual arrancamos caminando para dónde sea, (15 años)*

C- *Lo que pasa que para salir a divertirse también hay que tener plata (18 años)*

J- *Si dentro del barrio no hay nada, si no tenés plata y te tenés que quedar en el barrio fuiste. Te tenés que buscar la diversión a tu manera, sino sos un amargado toda tu vida (14 años)*

C- *Si nosotros jugamos al fútbol, al básquetbol, pero siempre es lo mismo (18 años)*

G- *Si pero creo que la comisión no pega con las necesidades del barrio. Porque le fuimos a pedir la casa, y nos dijeron no porque el lunes tenemos hip hop, y gimnasia, y entonces le dijimos cuando íbamos a tener un espacio, dos horas por lo menos para nosotros, y nos decían que tenían que hacer una asamblea para decidir, porque uno no podía decidir (16 años)*

M- Dieron vuelta, pero ahora la Casa del barrio está. Pero cuando hacen bailes o cumpleaños no hay nadie de la comisión cuidando, y a nosotros nos dijeron que tiene que estar presente uno de la comisión cuando nos reunamos (18 años)

(E)

E- Pensando la vida de ustedes de acá a cinco años ¿ cómo se ven?

M- Yo en España. Yo el año que viene pienso irme a España con mi hermano, y después de ahí estaré tres meses, y pienso volver y construir los cimientos, mi casa y quedarme acá (18 años)

B- Y yo Estados Unidos, porque si sigue así (16 años)

G- Siempre queremos juntarnos con gente con un bajo, una batería, y aprender un poco más, pero todo está basado en el trabajo, porque tenemos que comprarlos instrumentos. A nosotros nos gusta el rock pesado, entonces necesitamos guitarras eléctricas, eso es distorsión, porque con guitarras criollas no lo vamos a hacer. Pero las ideas están (16 años)

J- Yo con una guitarra eléctrica en Estados Unidos (14 años)

C- Yo me imagino viviendo en otro barrio (14 años)

B- Yo quiero seguir estudiando, así que seguiré estudiando, pero en realidad no tengo idea (15 años)

F- Yo creo que a todos nos gustaría estar haciendo lo que quiere, a mí me gustaría tener mi propia banda y tocar, y ser famoso (16 años)

J- Tu a lo mejor piensas que estamos todos colgados con el tema de la música porque somos adolescentes, pero hay gente como yo que lleva la música en el alma y siempre va ser así (14 años)

E- ¿ Y yendo al tema de la cooperativa, por qué surgió esa idea?

M- Porque estamos cansados de esperar, por eso (18 años)

G- Para depender de nosotros mismos, para ayudarnos entre todos los jóvenes (16 años)

M- Y darle una oportunidad a otros jóvenes, no andar todo el día en la esquina (18 años)

J- Creo que la historia del barrio, donde todos los vecinos lo construyeron, es una ventaja (16 años)

M- Si acá cuando pusieron la luz andaban todos los jóvenes empujando los rodillos, y tendríamos 10 años. Y andábamos con el barro entre las rodillas (18 años)

G- Esto te sirve, te cría de otra forma. Ver el esfuerzo sirve (16 años)

J- Si porque más que la Intendencia estuvo la gente metida, el barrio siempre apoya todo, y salió gracias al esfuerzo (14 años)

C- Si la gente fue la que impulsó a la intendencia, porque sino todavía estábamos esperando (18 años)

J- a mí me deja la lección de que tenés que luchar mucho para lograr lo que querés (14 años)

Anexo 3

Principales características de los adolescentes entrevistados

Total de adolescentes : 15

Promedio de Edad: 16 años

Años de residencia en el barrio	Porcentaje
Menos de 5 años	13%
Entre 6 y 10 años	27%
Más de 10 años	60%

Nivel Educativo del padre	Porcentaje
Primaria Incompleta	0
Primaria Completa	20%
Secundaria Incompleta	73%
Secundaria Completa	7%
Universidad	0

Nivel Educativo de la madre	Porcentaje
Primaria Incompleta	7%
Primaria Completa	33%
Secundaria Incompleta	47%
Secundaria Completa	13
Universidad	0

Situación laboral de los padres	Porcentaje
Padre trabaja	93%
Madre trabaja	60%

Situación laboral de los adolescentes	Porcentaje
Trabaja	20%
No trabaja	80%

Asistencia al liceo de los adolescentes	Porcentaje
Asiste	27%
No asiste	73%

	Porcentaje
No estudian ni trabajan	53%