



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Maestría en Psicología y Educación

**Tesis para optar al título de Magíster en Psicología y
Educación**

Título:

*Experiencias educativas y habitares de adolescentes y
jóvenes. Contribución a la construcción de nuevas
especialidades en Casavalle*

Autora: María Lucrecia Ithurbide García

Director de Tesis: Eduardo Álvarez Pedrosian

Directora Académica: Claudia Lema

Marzo, 2020

Página de Aprobación

FACULTAD DE PSICOLOGÍA – UDELAR

Maestría en Psicología y Educación

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación:

Título: *Experiencias educativas y habitares de adolescentes y jóvenes. Contribución a la construcción de nuevas espacialidades en Casavalle*

Autora: María Lucrecia Ithurbide García

Director de Tesis: Eduardo Álvarez Pedrosian.

Directora Académica: Claudia Lema

Puntaje

.....

Tribunal

Profesor.....

(Nombre y firma).

Profesor.....

(Nombre y firma)

Profesor.....

(Nombre y firma)

Fecha:.....

Resumen

En la presente investigación, buscamos identificar y conocer las dinámicas existentes entre las experiencias educativas y los habitares de los/las adolescentes y jóvenes en los barrios contiguos, Primero de Mayo y Veintidós de Mayo, en la zona de Casavalle.

Entendemos que en los espacios habitados cotidianamente, se despliegan y se construyen nuevas subjetividades. La experiencia educativa va conformando nuestras subjetividades y por lo tanto formando parte de nuestros habitares.

Teniendo en cuenta los aportes de la Psicología Social Comunitaria y tomando a los habitares como indisociablemente colectivos, consideramos que el sujeto es activo y debido a esa característica, puede liberarse y transformar su realidad y la realidad de su contexto.

A través de un diseño cualitativo —que implica el despliegue de herramientas de distintos campos disciplinares—, realizamos un estudio exploratorio-descriptivo, utilizando distintas técnicas: relatos de vida, cartografías sociales y derivas territoriales. Dando cuenta con ello, de la complejidad que involucra a la experiencia educativa y su desarrollo en nuestros universos existenciales.

De esta forma pretendemos contribuir al conocimiento, generando a su vez espacios donde los/las adolescentes y jóvenes participen, promoviendo la comprensión crítica de sus vidas cotidianas. De tal forma de procurar, procesos reflexivos de otros/as jóvenes y adolescentes de los barrios vecinos, que posibiliten visualizar los efectos de las experiencias educativas en diversas formas de habitar en la zona de Casavalle.

Palabras Clave: Habitares, Experiencia Educativa, Adolescentes y Jóvenes

Abstract

In the present investigation, we seek to identify and understand the dynamics existing between the educational experiences and the inhabitants of adolescents and young people in the adjoining neighborhoods, First of May and Twenty two of May in the Casavalle area.

We understand that in the inhabited spaces daily, new subjectivities unfold and are constructed. The educational experience is shaping our subjectivities and therefore forming part of our lives.

Taking into account the contributions of Community Psychology and taking the inhabitants as inseparably collective, we consider that the subject is active and due to this characteristic, he can free himself and transform his reality and the reality of his context.

Through a qualitative design—which implies the deployment of tools from different disciplinary fields—, we carried out an exploratory-descriptive study, using different techniques: life stories, social cartographies and territorial drifts. Realizing with this, the complexity that involves the educational experience and its development in our existential universes.

In this way, we intend to contribute to knowledge, generating spaces where he and generating spaces where adolescents and young people participate, promoting a critical understanding of their daily lives. In such a way as to procure reflective processes of other young people and adolescents from neighboring neighborhoods, which make it possible to visualize the effects of educational experiences on different ways of living in the Casavalle area.

Key Words: Inhabitants, Educational Experience, Adolescents and youth

Agradecimientos

Este camino, lo he recorrido junto a otras personas que desde distintos lugares y miradas han contribuido a transitarlo. Por eso, con estas palabras, quiero agradecer :

A mi director de tesis Eduardo Álvarez Pedrosian que me ha guiado y acompañado en este proceso de construcción continua. Gracias por la escucha y por los cuestionamientos que emergieron en este trabajo.

A mis compañeros/as de Maestría, con quienes seguramente nos encontraremos en otros espacios. En particular quiero agradecer a Silvia, Mary, Jessica cuyos intercambios y vivencias, junto a las incesantes lecturas y aportes de Alicia, hicieron que este camino implicara numerosos descubrimientos en el desarrollo de mi vida.

A los y las participantes de la investigación que abrieron las puertas de sus hogares, para encontrar-nos y hacer posible este trabajo investigativo.

A mi familia, con sus palabras de aliento y contención, que me han impulsado y me siguen impulsando a iniciar nuevas búsquedas. Aquellos que en distintos momentos de este proceso, me han brindado el apoyo incondicional y la complicidad necesaria para caminar este sendero y aventurarme a recorrer nuevos.

A mis amigas, Leticia, Tatiana, Inés y Carolina, que desde distintos lugares y trayectorias me han apoyado, han surcado el camino junto a mí y han tenido la paciencia justa y las palabras necesarias en los distintos momentos de este proceso

A todos/as, que con distintas miradas e intercambios, han logrado que sus palabras siguen actuando y resonado en el devenir de mi vida.

Índice

Resumen.....	2
Abstract.....	3
Introducción.....	8
Capítulo 1 Antecedentes.....	10
1.1 Contextos expulsivos.....	13
1.2 Las experiencias educativas.....	14
1.3 Plan Cuenca Casavalle y su abordaje en los territorios.....	15
Capítulo 2 Problema de investigación.....	19
2.1 Imaginarios de la ciudad.....	19
2.2 Casavalle en la periferia de la ciudad.....	19
2.3 Conformación del barrio Primero de Mayo y Veintidós de Mayo. La contribución de políticas socio-habitacionales.....	20
2.3.1 ¿Barrio o territorialidades barriales?.....	21
2.4 Experiencias educativas y contextos sociales.....	23
2.5 Dinámicas entre las experiencias educativas y habitares de los adolescentes y jóvenes....	24
2.6 Objetivos.....	25
2.6.1 Objetivo General.....	25
2.6.2 Objetivos Específicos.....	25
Capítulo 3 Marco teórico referencial.....	26
3.1 Habitares.....	26
3.2 El habitar desde lo colectivo. Aportes desde la Psicología Social Comunitaria.....	28
3.3 Los habitares en la vida cotidiana.....	29
3.4 Máquinas deseantes y formas de habitar.....	29
3.5 Experiencias, adolescentes y jóvenes.....	30
3.6 Experiencia educativa.....	32
3.7 Educación formal y no formal.....	33
3.8 Imaginarios sociales, conformando el habitar.....	34
Capítulo 4 Diseño Metodológico.....	36
4.1 Relatos de Vida.....	36
4.2 Derivas territoriales.....	37
4.3 Cartografiando territorios.....	38
4.4 Selección muestral: adolescentes y jóvenes participantes.....	38
4.5 Consideraciones Éticas.....	41
4.6 Entrada al campo.....	42
Capítulo 5 Análisis: ida y vuelta. Entre el trabajo de campo y la mesa.....	47
5.1 Inmersión en las experiencias educativas: inseparabilidad de la subjetividad.....	48
5.1.2 Sentidos y sinsentidos de la experiencia educativa.....	49
5.1.3 Máquinas deseantes y experiencia educativa.....	52
5.1.4 Reconocimiento y redes de apoyo.....	55
5.1.4.1 Entre Pares.....	55
5.1.4.2 Referentes.....	56
5.1.4.3 Redes familiares.....	56
5.2 Educación no formal para el mundo laboral y producción de subjetividad.....	58
5.3 Territorios del habitar cotidiano.....	60

5.3.1 Entre la informalidad y la regularización.....	63
5.3.2 Ambientes residenciales: “barrio” y/o “cante”.....	66
5.4 Espacios cotidianos que habitan los/las adolescentes y jóvenes.....	68
5.4.1 Los recorridos cotidianos: más allá de los límites.....	73
5.4.2 Entre la naturalización y la estigmatización.....	75
5.4.2.1 Sujetos, espacialidad y basura.....	76
5.5 Espacialidades significativas y memoria inmersa en los habitares.....	81
5.6 Historicidad y singularidad de habitar la experiencia.....	87
5.6.1 Habitar lo educativo: imaginarios sociales.....	89
5.7 Intersticios entre género, experiencias educativas y habitares.....	91
5.8 Imaginando y proyectando.....	94
Capítulo 6 Consideraciones finales.....	95
6.1 Los sentidos y sinsentidos de la experiencia educativa.....	95
6.2 Categorías nativas.....	96
6.3 Estigmas, reconocimiento y redes de apoyo: retroalimentación entre las experiencias y los habitares.....	96
6.4 Entre calles, sendas, corredores y basura.....	97
6.5 Género y proyecciones.....	97
Pensando en el desarrollo de nuevos caminos.....	98
Referencias.....	99
Anexos.....	114
1. Guía para Relatos de Vida (incluye árbol genealógico), con los/las adolescentes y jóvenes participantes.....	114
2. Consigna para cartografías sociales.....	115
3. Consigna para las derivas ensayadas.....	116
4. Guía para relato de vida de la Informante Calificada.....	116
5. Notas de información, Consentimientos informados y Asentimientos informados.....	117
5.1 Nota de información para Jóvenes participantes.....	117
5.2 Consentimiento informado para jóvenes participantes.....	118
5.3 Nota de información para la informante calificada.....	120
5.4 Consentimiento informado para la Informante Calificada.....	121
5.5 Nota de información para los/las adolescentes participantes.....	122
5.6 Nota de información para el/la representante legal del/la adolescente participante.....	123
5.7 Asentimiento informado para el/la adolescente participante.....	125
5.8 Consentimiento informado para Representantes legales del/la adolescente participante.....	126

Índice de figuras y tablas

Figura 1: Localización Geográfica de Primero de Mayo y Veintidós de Mayo.....	11
Figura 2: Calles de Primero de Mayo y Veintidós de Mayo.....	12
Figura 3: Zonas identificadas para el desarrollo del Plan Cuenca de Casavalle.....	18
Tabla 1: Distribución de participantes en las distintas técnicas.....	40
Figura 4: Primer ensayo de deriva territorial.....	61
Figura 5: Segundo ensayo de deriva territorial.....	62
Figura 6: Veintidós de Mayo.....	64
Figura 7: Primero de Mayo.....	65
Figura 8: Ensayo de Deriva territorial.....	67
Figura 9: Cartografía social.....	69
Figura 10: Cartografía social.....	70
Figura 11: Cartografía social.....	70
Figura 12: Cartografía social.....	71
Figura 13: Cartografía social.....	71
Figura 14: Cartografía social.....	72
Figura 15: Instituciones en los territorios identificadas por los/las participantes.....	74
Figura 16: Ensayo de deriva territorial.....	78
Figura 17: Ensayo de deriva territorial.....	79
Figura 18: Ensayo de deriva territorial.....	80
Figura 19: "La canchita".....	84
Figura 20: " El Comunal".....	85
Figura 21: Ensayos de derivas territoriales.....	86

Abreviaturas y signos utilizados en transcripción las distintas técnicas

E: entrevistadora. En particular alude a la investigadora

[texto]: Ampliación y/o aclaración de información

... : relato dubitativo

Introducción

Este trabajo investigativo se nutre de aportes de varios campos disciplinares para encontrar respuestas en relación a las dinámicas existentes entre las experiencias educativas y los habitares de los/as adolescentes y jóvenes, de las territorialidades barriales de Primero de Mayo y Veintidós de Mayo, ubicados en la zona de Casavalle, en la periferia de la ciudad de Montevideo.

El recorrido involucra el pasaje por siete capítulos, en el primero se desarrollan los Antecedentes y la Fundamentación. Dando inicio al recorrido, presentamos las territorialidades barriales con las que vamos a trabajar junto con las condiciones de fragmentación de las espacialidades presentes en estas. Seguidamente abordamos los mecanismos estigmatizantes enfocados en los/las adolescentes y jóvenes, mediante imaginarios sociales que impregnan las experiencias en estos contextos expulsivos. Y para dar paso al capítulo siguiente, nos adentramos en las experiencias educativas.

En el capítulo número dos, exponemos y trabajamos el Problema de Investigación. En él, damos cuenta de los procesos de precarización de toda la zona de Casavalle y como se incorporan a las territorialidades barriales trabajadas. Pensamos en la injerencia de una política socio- habitacional llamada Plan Juntos, que se encuentra presente en la zona y en el Plan Cuenca de Casavalle, que busca un abordaje de ella, desde la integralidad. Trabajamos en relación a los significados alrededor de las experiencias en dichos contextos sociales y como ellas se imbrican en la creación de nuevos habitares. Se exponen los objetivos que han emergido de los planteos surgidos en el Problema de Investigación.

En el capítulo tres, nos adentramos al marco teórico referencial que nos guiará y utilizaremos recursivamente durante todo el proceso investigativo, donde desarrollaremos los conceptos del habitar y de las experiencias educativas. Ellos serán enriquecidos desde las distintas miradas y perspectivas, trabajando específicamente sobre la cotidianidad, las máquinas deseantes productoras de subjetividad, concepciones en relación a las adolescencias, a las juventudes y a la educación. Esta última, vista como un continuum, como alternativa a la separación de la educación formal y no formal.

En el capítulo cuatro, trabajamos el diseño metodológico de corte cualitativo, con enfoque etnográfico, el cual implica un estudio exploratorio-descriptivo. Para el abordaje nos valemos de varias técnicas; relatos de vida con los/las adolescentes y jóvenes y con la informante calificada, dos ensayos de derivas territoriales, con los/las adolescentes y jóvenes junto al despliegue de cartografías sociales con ellos/as. Se enfatiza sobre la articulación y triangulación de las técnicas y la retroalimentación del trabajo de campo con los aportes

teóricos . Finalmente, se presentan las consideraciones éticas que se han puesto en juego. Dando paso, a la entrada y desarrollo del trabajo de campo.

Llegamos al capítulo cinco que consiste en el Análisis, involucrando a los insumos recabados en el proceso investigativo, que —además de contar con ejes *a priori* para comenzar a trabajar—, ha sido enriquecido gracias a la reflexividad necesaria para establecer una relación dialógica entre el trabajo de campo y el despliegue del marco teórico referencial. En este capítulo abordamos las distintas dimensiones que conforman a la experiencia educativa —de acuerdo a la información surgida en el trabajo de campo—, al igual que las formas de habitar y los componentes que habitan a su vez a los sujetos cotidianamente (Álvarez Pedrosian, 2013b). Entre las relaciones encontradas, se trabajaron algunos ejes: los sentidos y sinsentidos de la experiencia, los habitares colectivos, la puesta en juego del reconocimiento, de las redes de apoyo, de los imaginarios sociales entorno a lo barrial y las experiencias educativas, la autoconstrucción, el papel de la basura en los habitares y sus implicancias en las espacialidades. Ejes que juntos a otros, han sido considerados para abordar la configuración de los territorios que habitan los/las adolescentes y jóvenes de Primero y Veintidós de Mayo.

Por último, nos encontramos con las Consideraciones finales, capítulo en el que damos cuenta del recorrido y de la circulación por las territorialidades barriales, evidenciando los entramados entre la experiencia educativa y las formas de ser y estar en el mundo de los/las adolescentes y jóvenes que habitan ambos territorios contiguos de la zona de Casavalle. Con la finalidad de que el conocimiento circule y siga generándose en esta temática, presentamos algunos posibles caminos, por los que seguiremos transitando.

Capítulo 1 Antecedentes

El barrio Primero de Mayo se encuentra ubicado entre las calles Guzmán Popini, Sauce Domingo Arena y Las Piedras. Esta última, lo separa del barrio Veintidós de Mayo. El cual se encuentra comprendido entre las arterias Capitán Tula, Guzmán Popini, La Piedras y Cont. Santa Rosa.

En sus orígenes, ambos se constituyeron como asentamientos que comenzaron a formar parte de la región norte de Casavalle, desde el año 2006 para el caso de Primero de Mayo (Álvarez Pedrosian, 2013a) y 2010, para el territorio de Veintidós de Mayo. Este último considerado—desde la mirada municipal—, como una ampliación del primero (Conversación personal con Desarrollo Urbano-Intendencia de Montevideo, marzo del 2020).

Más tarde, desde el año 2010, producto del enclave en Primero de Mayo, de una política socio-habitacional llamada Plan Juntos, se generaron distintos procesos con el involucramiento y participación de los pobladores, que conllevaron al pasaje de asentamiento¹ a barrio Primero de Mayo (Presidencia de la República Oriental del Uruguay, 2013). Conformando así, la polisemia de las formas de habitar en Casavalle, junto a barrios tradicionales, complejos habitacionales y asentamientos (Álvarez Pedrosian, 2013a). Este comparte con el barrio Veintidós de Mayo, las características antes mencionadas.

Años más tarde y hasta la actualidad, el Plan Juntos, ha venido desarrollando sus actividades, en el barrio Veintidós de Mayo (Presidencia de la República Oriental del Uruguay, 2016).

Las condiciones existenciales de estos territorios— de hacinamiento y precariedad— quedan evidenciadas en la presencia de distintas espacialidades fragmentarias, que se homogenizan en su interior y que son compartidas con otros espacios de Casavalle. De tal forma que esta, se configura por la superposición de fragmentos “tendientes constantemente a la guetización” (Álvarez Pedrosian, 2013a, p. 38).

Esta singularización de espacialidades generan ciertas cualidades —formas de ser y estar en el territorio—, que conforman el campo de experiencia de los sujetos. Dicho campo comparte ciertas características generales que delinean las distintas experiencias que se desarrollan en otros espacios físicos, biológicos y culturales, dentro de la zona de Casavalle, configurando y desplegando los territorios existenciales (Guattari, 2008) de estos/as adolescentes y jóvenes. Los procesos de establecimiento de barreras físicas —acceso a redes de servicios— y las representaciones simbólicas que actúan como mediadoras, refuerzan las condiciones de fragmentación social.

¹ Noción técnica para despojarse del término con carga estigmatizadora de cantegril (Rodríguez, Rudolf, 2012).

En relación a la polarización en las márgenes de la ciudad Gravano (2005) afirma que los *lunares*, del tipo de *depósitos espaciales* como los denomina Álvarez Pedrosian (2013a), actúan como chivos expiatorios de los dificultades que atraviesa la ciudad, atribuyéndoles a estos barrios por ejemplo la inseguridad u otros malestares sociales (Gravano, 2005) (Ver Figura 1 y Figura 2).



Figura 1: Localización Geográfica de Primero de Mayo y Veintidós de Mayo.
Extraído de Google Earth. Elaboración de marcadores de la autora.

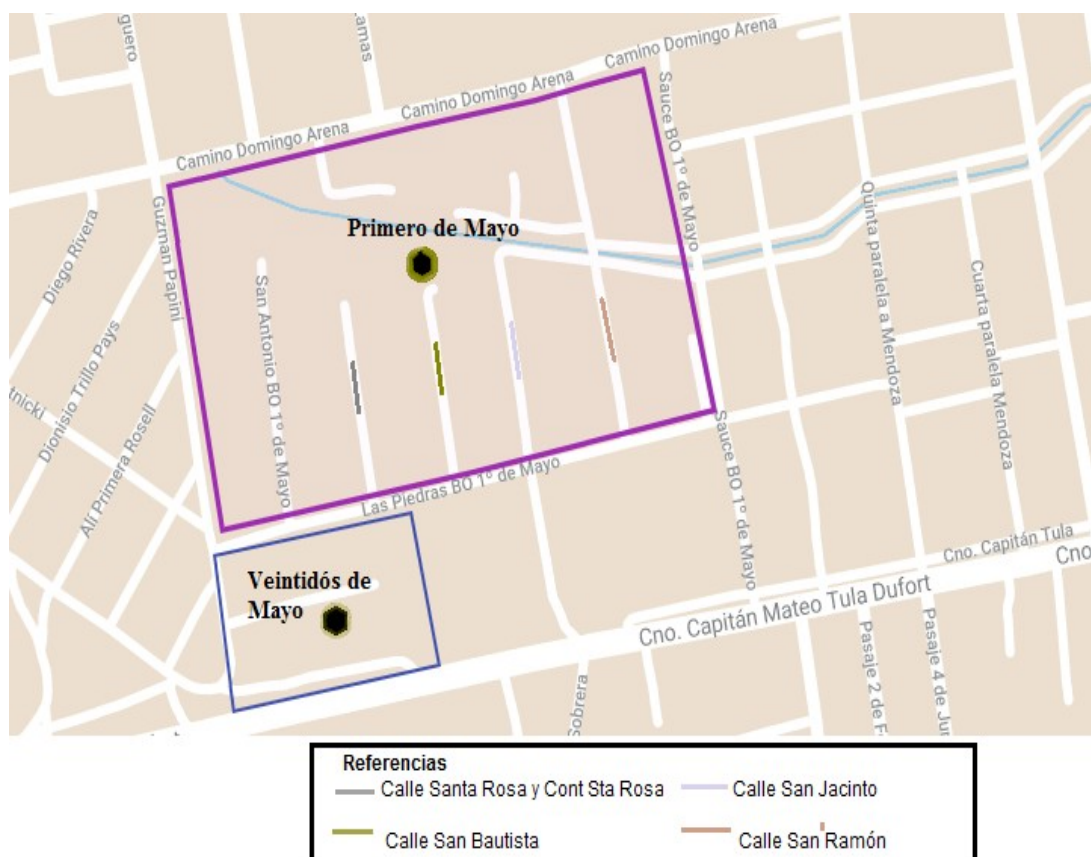


Figura 2: Calles de Primero de Mayo y Veintidós de Mayo. Imagen extraída de Google Maps, con aportes de la autora.

1.1 Contextos expulsivos

Los mecanismos de estigmatización que operan en los/as adolescentes y jóvenes de barrios marginales, conducen a la creación de imaginarios sociales, relacionando a dicha población con la peligrosidad y la delincuencia (Fraiman y Rossal, 2009).

Chaves (2005), denomina pánico moral a las representaciones sociales de los jóvenes, que se cristalizan a través del miedo, “el joven peligroso”. Sostiene que el sujeto joven cumple el rol de chivo expiatorio, de enemigo. Siguiendo el planteo de esta autora, este modelo de pánico moral se materializa a través de un evento límite que genera un clima revulsivo público, produciéndose una sensibilización sobre el tema —por ejemplo en relación a un enfrentamiento de distintos grupos asociados con la delincuencia— y este mediante una campaña moralista, acarrea una forma de control cultural.

Los imaginarios sociales, actúan identificando al joven como víctima, invisibilizando así a la capacidad activa del sujeto. Esta operación anula la potencialidad de los jóvenes como agentes sociales y no reconoce la capacidad creadora y transformadora de ellos. Como resultado, Fraiman y Rossal (2009) sostienen que las juventudes quedan adscriptas a la imagen y discurso de la delincuencia y al efecto simbólico que esto conlleva, quedando reflejado en el temor y la desconfianza que los *otros* expresan (Di Napoli, 2015).

Para entender los procesos de fragmentación social, que van delineando formas de sentir, pensar y actuar en los sujetos, los aportes de Corea y Duschatzky (2002), permiten realizar la distinción entre las concepciones de pobreza, exclusión y expulsión social, para pensar la situaciones sociales como procesos.

La pobreza económica y cultural, no conlleva procesos de anulación de proyecciones a nuevos horizontes. Podemos pensar a la exclusión, como un estado del sujeto que no se integró al sistema social, quedó por fuera. La expulsión en cambio, nos habla de la relación producida entre dicho estado de exclusión y lo que lo hizo posible. Es decir que mientras la exclusión refiere a un estado, a un resultado del sujeto, expulsión da cuenta del resultado de una operación social, es decir de un sujeto que se caracteriza por ser móvil, (ejemplos de expulsión pueden ser el desempleo, el consumo de drogas etc.). De los expulsados no se espera nada, son invisibles en la vida social y sólo transitan por ella pero desde los bordes, no entran al mundo de los integrados (Corea, Duschatzky, 2002).

En este contexto expulsivo, se van delineando sentidos que construyen sujetos de acuerdo a las experiencias, que varían según las relaciones y condiciones de fragmentación social (Ruiz Barbot, 2014). La fragmentación e inestabilidad en esta modernidad líquida (Bauman, 2000), se expresa y se encarna en los mecanismos de inclusión-exclusión-expulsión, insertos en las instituciones de la órbita pública o privada y en la familia.

La emergencia de estos procesos expulsivos, son logrados gracias a una minuciosa biopolítica (Foucault, 1978-1979/2007a), que conlleva mecanismos de control hacia los cuerpos y los imaginarios socialmente construidos entorno a la peligrosidad. Los cuales junto al ambiente —producto de la pobreza—, condicionan las posibilidades de cambio (Fraiman y Rossal, 2009). Al respecto Reguillo nos dice que en este imaginario “se oculta la idea-valor del sometimiento y domesticación paulatina de los cuerpos ciudadanos y el papel de control que se le asigna a la familia” (2000, p. 79).

1.2 Las experiencias educativas

Pensar lo educativo, desde otro punto de vista, desde la experiencia, esa es la propuesta de Larrosa (2003). Para ello el autor sugiere “reivindicar la experiencia y hacerla sonar de otra manera” (Larrosa, 2003, p 2), dando cuenta del menosprecio de ella, en el ámbito científico. Tal es así que en la filosofía clásica ha sido considerada como el inicio para la producción de conocimiento, quedando en un plano que tiene que ver más con la opinión, que con la *verdadera ciencia* (Larrosa, 2003). O bien ha quedado reducida a la idea de experimento; donde se la ha tratado de controlar, de homogenizar y objetivar. (Larrosa, 2003).

Dignificarla, es recuperarla y otorgar la relevancia necesaria, de lo que involucra la experiencia, nos referimos a la subjetividad, la imprevisibilidad junto a su carácter provisorio. Debemos pensar en la experiencia educativa como implicación en la vida, en los modos de habitar la cotidianidad, en la vitalidad (Larrosa, 2010).

En otras palabras decimos que la experiencia educativa va conformando nuestras subjetividades y por lo tanto formando parte de nuestros habitares. Angeriz y Filgueira (2014), sostienen que la experiencia educativa se encuentra signada por las marcas que van conformando trayectos, que involucran las diferentes tensiones entre los distintos actores sociales y la participación en distintos contextos.

Estas experiencias se imbrican en las distintas prácticas y formas de vincularse con las distintas dimensiones del espacio que configuran la vida cotidiana. Consideramos a las mismas, desde los procesos socio-históricos, que sitúan a los sujetos en relación a cómo habitan el mundo:

La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma, posibilidad, creación, invención, acontecimiento (Larrosa, 2003, p. 5).

La lógica de suspensión que involucra al sujeto de la experiencia en las prácticas y en las acciones, determina a los sentidos y los significados que son construidos en torno a ellas (Larrosa, 2009).

Por lo tanto, consideramos que la experiencia educativa de cada sujeto con sus aspecto de transformación —que será retomado en el marco teórico referencial—, puede contribuir mediante la producción de subjetividad, a construir nuevos lugares para habitar.

1.3 Plan Cuenca Casavalle y su abordaje en los territorios

El Plan Cuenca de Casavalle surgió en el 2008 a pedido de los/as vecino/as y organizaciones de la zona homónima (Intendencia de Montevideo, Municipio D, 2019).

Este propone:

Las políticas de desarrollo e integración urbana en la zona de Casavalle tienen desafíos particulares. En primer lugar, no operan sobre un espacio ni sobre una sociedad homogénea, están obligadas a tomar en cuenta las diferencias y a responder con líneas de actuación apropiadas. En segundo lugar inciden en un espacio social urbano en el cual compiten tendencias integradoras y desintegradoras, las que se identifican con actores colectivos más o menos formales. En tercer lugar, deben alcanzar un nivel razonable de coordinación estratégica, y de cooperación, entre distintas agencias y actores públicos o privados, así como una sostenibilidad en el tiempo que les permita acumular efectos y aprendizajes. Finalmente deben facilitar el protagonismo creciente de los actores sociales territoriales evitando caer en un círculo de asistencialismo o generar dependencias que desalienten las iniciativas locales (Intendencia de Montevideo- Departamento de Planificación, 2014, p. 89).

En el informe que realiza el Plan, queda reflejado el abordaje del territorio desde la integralidad, quedando de manifiesto que el enfoque intenta trascender la visión habitual de los programas urbanos que se centran en la dimensión físico-espacial (Csi, Equipos Mori Bervejillo, 2012).

Este plan contempla una visión multidimensional para construir una estrategia de integración y de desarrollo que involucre las intervenciones urbanas junto a las políticas económicas y sociales con enclave territorial, apostando al desarrollo local. La estrategia se desarrolla mediante “ el estudio del territorio y sus actores, junto a la comprensión de sus capacidades y potencialidades ” (Intendencia de Montevideo- Departamento de Planificación, 2014, p. 9).

En el diseño, planificación y ejecución del plan, se reconoce la condición de fragmentación de la zona, dando voz a los habitantes que coinciden en identificarse como “habitantes de

una constelación de múltiples 'micro-barrios' (conjuntos habitacionales, cooperativas, asentamientos irregulares, etc.)" (Csi, Equipos Mori Bervejillo, 2012, p. 20).

Atendiendo a esta situación se identifican dos preocupaciones principales, ellas son: la segregación socio-territorial y la precarización del hábitat (Intendencia de Montevideo- Departamento de Planificación, 2014). Podemos agregar que la zona además de encontrarse al norte de Montevideo, tiene la particularidad de poseer características rurales que se entremezclan con las urbanas (Álvarez Pedrosian, 2013a).

Mediante estas miradas integrales, se delinean "tres ejes prioritarios que refieren a la 'construcción de la ciudad', el desarrollo de la educación y de la cultura, y la formación de capacidades colectivas para la gestión" (Csi, Equipos Mori, Bervejillo, 2012, p. 6).

Por ello, destacamos este Plan, para tratar de ponerlo en diálogo con las dimensiones que se desarrollarán en el trabajo de campo, en donde enfatizaremos la escucha de las voces de los/las adolescentes y jóvenes en los territorios explicitados. Esa información será complementada con la producción documental que se ha realizado en torno al Plan Cuenca de Casavalle.

Viendo la heterogeneidad que involucra dicha zona, desde el Plan, se decidió abordarla desde la distinción de cuatro zonas para fines prácticos, ya que se reconocen diferencias entre ellas. Daremos cuenta de las cuatro zonas de forma sucinta y explicaremos las condiciones generales de la zona en la cual están comprendidos los emplazamientos espaciales de los que versará esta tesis:

Zona 1: se encuentra al noroeste del área del Plan, sus límites son; Cno. Capitán Lacosta, Av. Don Pedro de Mendoza, Bvar. Aparicio Saravia, Timbúes, Dr. Ariel Chifflet, Torricelli, Rbla. Costanera Canal Casavalle, Gilberto Bellini, Av. Gral. San Martín, Julio Suárez, Av. Burgues, Bvar. Aparicio Saravia, y el Arroyo Miguelete.

Esta zona se caracteriza por una:

(...) alta informalidad en la ocupación predial, concentrando la gran mayoría de asentamientos irregulares y otras situaciones de precariedad habitacional reconocibles en el área del Plan. Se podría considerar como el "núcleo duro" de pobreza e informalidad en el área del Plan (Montevideo- Departamento de Planificación, 2012, p 20).

Ésta, a su vez se divide en tres sub-zonas ZC1a, ZC1b, y ZC1c. En la ZC1b, se encuentran los territorios de Primero de Mayo y de Veintidós de mayo.

Zona 2: está localizada en el sector noreste del Plan. Abarca 325 ha aproximadamente, y sus límites son: Cno. Capitán Lacosta, Av. José Belloni, Av. Gral. Flores, Bvar. Aparicio Saravia y Av. Don Pedro de Mendoza.

Zona 3: se localiza en el sector sur del Plan, abarca 245 ha aproximadamente y se enmarca entre las calles: Av. Burgues, Julio Suárez, Av. Gral. San Martín, Gilberto Bellini, Rbla. Costanera Canal Casavalle, Torricelli, Dr. Ariel Chifflet, Timbúes, Bvar. Aparicio Saravia, Av. Gral. Flores y Chimborazo.

Zona 4: se localiza al oeste del arroyo Miguelete, abarcando una extensión de 55 ha, ubicándose entre las calles Cno. Dr. María Silva, Av. de las Instrucciones, Bvar. Aparicio Saravia y Arroyo Miguelete.

Por último, tenemos la **ZZCN** (Zona Cementerio Norte y entorno cercano), que se localiza en el sector sur-suroeste del Plan, y abarca aproximadamente 110 ha. Sus límites precisos son: Bvar. Aparicio Saravia, Av. Burgues, Cno. Dr. José María Silva y el Arroyo Miguelete.

Aunque como dejamos en claro nuestro trabajo apunta al despliegue de las miradas de los/las adolescentes y jóvenes, consideramos que el abordaje y la presencia de este Plan en la zona, es un mecanismo que puede contribuir a las transformaciones en los territorios existenciales (Guattari, 2008), de los/las participantes de nuestra investigación (Ver Figura 3).



Figura 3: Zonas identificadas para el desarrollo del Plan Cuenca de Casavalle. Extraído de Intendencia de Montevideo-Departamento de Planificación, 2014, p. 19.

Capítulo 2 Problema de investigación

La temática que buscamos desarrollar en todo el proyecto de investigación, refiere a las construcciones de habitares de los/las adolescentes y jóvenes junto a sus experiencias educativas en los territorios existenciales.

Para acercarnos a la multidimensionalidad de los procesos que conducen a las situaciones desfavorables (económicas, sociales, etc.), que atraviesan los/las adolescentes y jóvenes de los territorios comprendidos en el trabajo investigativo, consideramos pertinente tener en cuenta el entrecruzamiento de los componentes que abordaremos a continuación.

2.1 Imaginarios de la ciudad

Atendiendo a la dimensión simbólica de la ciudad, podemos visualizar como operan determinados imaginarios sociales, por medio de los cuales los habitantes de una ciudad representan, sienten y actúan en las distintas prácticas cotidianas, que evidencian las distintas formas de habitar los espacios.

Estos imaginarios se caracterizan, en tanto procesos, por sus continuidades-discontinuidades en el contexto socio-histórico en el que se despliegan, envueltos en relaciones de poder y generando desigualdades sociales (Lacarrieu, 2007).

Al respecto Lacarrieu hace énfasis en que “toda práctica desarrollada sobre el espacio es el complejo y conflictivo de imágenes e imaginarios sociales” (2007, p. 47).

2.2 Casavalle en la periferia de la ciudad

Realizando una genealogía de la conformación del Casavalle, nos remontaremos a los tiempos coloniales, donde encontramos a Pedro Casavalle, quien vivía en la zona —cerca de una cañada, que actualmente lleva su nombre—, inmerso en un escenario de luchas independentistas y guerras civiles. Para dar un salto hasta 1908 con el loteo del Barrio Plácido Ellauri, disponiéndose como suburbio rural. Más tarde, en 1926 surge el Barrio Jardines del Borro, con su modelo de ciudad jardín, pensado como una forma de transición campo-ciudad. A fines de la década de los cincuenta, nace el complejo habitacional, Unidad Casavalle. Sumado a este recorrido, la zona se ha venido conformando por oleajes poblacionales generalmente implicados en procesos expulsivos de otros lugares de la ciudad, del país y de la región. Esta condición anudada a la actuación discontinua y débil de las políticas habitacionales, han favorecido a la reproducción de la precariedad, en las condiciones existenciales de los habitantes. (Álvarez Pedrosian, 2013a).

Álvarez Pedrosian, sostiene que la polarización social presente en la zona de Casavalle se hace visible en la fragmentación espacial y subjetiva (2013a). En esta situación prolifera una multiplicidad de zonas espaciales desintegradas unas de otras, generando diferentes configuraciones que hacen a la construcción de subjetividades y prácticas desde la cotidianidad, retroalimentando la fragmentación social “conjuntamente con un ensimismamiento y repliegue sobre sí mismo del fragmento constituido” (Álvarez Pedrosian, 2013a, p. 31).

Estos fragmentos espaciales, comparten las condiciones de hacinamiento y los niveles de contaminación (Álvarez Pedrosian, 2013a), que tienen su correlato en los universos de significaciones, creencias y concepciones sobre el porvenir, plasmándose en las prácticas cotidianas. A esto se le agregan los mecanismos de estigmatización externos y los de estigmatización internos —de la zona—, que refuerzan el “repliegue sobre sí mismo” (Álvarez Pedrosian, 2013a, p. 31), creando un espacio cerrado.

2.3 Conformación del barrio Primero de Mayo y Veintidós de Mayo. La contribución de políticas socio-habitacionales

Tomando los aportes de Gravano (2005), podemos decir que la noción de barrio se relaciona directamente con la idea de la vida comunitaria *digna*. Siguiendo este planteo, consideramos que alrededor de la noción barrio, se construyen imaginarios sociales que tienen que ver con los derechos de los ciudadanos que habitan la ciudad, el acceso de forma colectiva —vivienda, educación, salud e infraestructura urbana—, junto al sentido de pertenencia al lugar.

En conversaciones con algunos vecinos de Primero de Mayo, el significado de las construcciones de viviendas de “material” y la instalación de servicios públicos a través de la política socio- habitacional del Plan Juntos, han permitido la autodefinición de parte de los mismos, como habitantes del barrio Primero de Mayo (Conversación personal, 21 de agosto del 2016).

En relación a esto, Álvarez Pedrosian (2018c), realiza una crítica en el nombre que lleva el Plan socio-habitacional, cuando ya la misma palabra habitacional conllevaría la cualidad de social. Esta es una denuncia más sobre la disociación física y social *heredada* al decir de Castoriadis, del pensamiento dicotómico (2007).

Al respecto de las políticas de vivienda, Rodríguez y Rudolf (2012), sostienen que los sujetos se ven modificados no sólo desde el punto de vista de distribución geográfica, sino también en cuanto a el espacio simbólico, favoreciendo determinadas relaciones familiares y

pocesos participativos (a través de los tipos de viviendas que se construyen), o por el contrario actúan afianzando las relaciones de dependencia.

De acuerdo a los discursos de los habitantes de este barrio en particular, podemos ver que, mediante esta política habitacional, se ha venido construyendo una identidad positiva de Primero de Mayo, por parte de los vecinos, en tanto, no se trata sólo de ser los excluidos, sino que actualmente, tienen la cualidad de ser habitantes de un barrio, (Rodríguez y Rudolf, 2012). Caso similar ocurre en Veintidós de Mayo que si bien es más reciente, están trabajando con dicha política socio-habitacional. Quizá por su característica de tener el estatus de *barrio* de forma más tardía, ha sido catalogado por algunos habitantes de Primero de Mayo, como más desordenado. Además, algunos vecinos sostienen que no son barrios “unidos”, “la gente no es unida y discrimina” (Conversación personal con vecinos del barrio Primero de Mayo, mayo 2018).

2.3.1 ¿Barrio o territorialidades barriales?

Esta interrogante se desprende de la carga simbólica que conlleva la categoría barrio, tal es así que los asentamientos regularizados —como son los territorios estudiados—, cuando reciben la denominación de barrios, gozan de una condición que difiere de los demás.

Las autoridades de diversos planes territoriales, le otorgan esta *cualidad* y generan con ello la idea de una transformación *positiva*. Esto queda reflejado en el discurso de un vecino que con orgullo dice: “somos un barrio” (conversación personal con vecinos del barrio Primero de Mayo, 2016).

Esta categoría nativa, proferida por los vecinos se trata de una forma de concebir lo territorial desde un tipo de “espacialidad de la proximidad” (Álvarez Pedrosian, 2018b, p. 73), que durante años ha significado una referencia irrevocable para el habitante del territorio y el ser ciudadano, otorgándole de cierta forma y casi automáticamente el rótulo de *buen vivir*. Esto último, se ha visto reforzado por narrativas mediáticas (Rincón, 2006 citado en Álvarez Pedrosian 2018b, p. 72), como el cine, la televisión, redes sociales etc.

Álvarez Pedrosian nos advierte que esta categoría no conlleva un carácter trascendente, sino que por el contrario se trata de una condición contingente , precaria e híbrida, la cual se despliega mediante una gran infinidad de flujos, de mediaciones, conexiones, desconexiones y fragmentaciones (2018b).

Tomando lo que Lefebvre (1978) llamó ideología barrial, podemos decir que la categoría *barrio*, se encuentra idealizada, tal es así que nos remite a los recuerdos más añorados, a nuestro hogar. Sin embargo debemos tener en cuenta que no sólo habitamos el lugar que residimos, sino también los distintos lugares que hacen a nuestra cotidianidad: trabajo, local

de estudios, el ciberespacio etc. De ahí que debamos considerar la multidimensionalidad y la multiescalaridad del territorio. Esta última comprende las interconexiones y dinámicas entre lo doméstico, lo local, lo zonal, lo regional y lo global. Dichas escalas conforman nuestras experiencias cotidianas, donde somos afectados y afectamos a lo demás sujetos (Álvarez Pedrosian, 2018b).

Todas estas dimensiones, se imbrican en nuestras narrativas que son materializadas, según las intensidades en nuestros modos de existencia. Entonces la categoría del barrio —para entender nuestras realidades cotidianas—, se vuelve insuficiente, por ello Álvarez Pedrosian propone la categoría de territorialidades barriales, que involucra el desarrollo de intersubjetividades en distintos espacios de creación, los cuales expresan heterogeneidades y dinámicas disímiles en nuestras vidas, conformando las tramas de nuestras existencias (2018b).

Por todo lo antedicho, considero que debemos alejarnos de aquella concepción del barrio como un espacio con características de homogeneidad, de unidimensional, conformado por binarismos local-global, adentro-afuera, para pensarlo desde las características de movimiento, del intercambio, de la fluidez de lo multiescalar (Álvarez Pedrosian, 2018b). De tal forma de visualizar, mediante las territorialidades barriales, las mediaciones (Reguillo, 2000), las interconexiones y las distintas tramas comunicacionales, que posibilitan los espacios de creación que caracterizan al dinamismo de los modos de existencia (Almirón, Álvarez Pedrosian, Culela, García Dalmás y Pintado, 2019), conformando los universos existenciales de los/las adolescentes y jóvenes.

Otro componente que nos hace pensar en el devenir continuo de los territorios, es la producción incesante de los espacios que nos propone Milton Santos (2000), donde :

La obicuidad y la instantaneidad se convierten en el ideal declarado del sistema global sobre la tierra. Pero el espacio y tiempo son la materia primera de la construcción simbólica, de toda armazón social (...) el arreglo del espacio y el empleo del tiempo definen y resumen lo esencial de las actividades humanas desde la noche de los tiempos (Marc Augé, 2014, p. 42).

A la cita anterior agregamos que las características de los espacios van a producir efectos de lugar, o espacios practicados de acuerdo a la mirada de De Certeau (2000). Refiriéndonos específicamente a los/las adolescentes y jóvenes, consideramos que esos lugares que ocupan, sean en sus familias, en sus desempeños educativos, en sus ámbitos laborales, en lo cotidiano, van configurando formas de posicionarse y ver el mundo (Espíndola, 2007).

2.4 Experiencias educativas y contextos sociales

En tiempos de desigualdades profundas en nuestro país y tomando en cuenta la situación social y económica que viven adolescentes y jóvenes del Primero de Mayo y Veintidós de Mayo, entendemos que las distintas experiencias educativas, son afectadas y afectan a las distintas situaciones que se despliegan en la cotidianidad de estos. Al respecto Contreras y Pérez de Lara sostienen que:

Proponerse la experiencia educativa como aquello que investigar es proponerse en, primer lugar, estudiar lo educativo en tanto que vivido (...) Pero sobre todo es acercarse a lo que alguien vive, esto es, a lo que las personas concretas viven, experimentan en sí mismas (2010, p. 23).

En este recorrido trataremos de “limpiar un poco la palabra” (Larrosa, 2003, p. 6), de tal forma de evitar que todo se denomine como experiencia, que se banalice o que se convierta en una una palabra obsoleta y al mismo tiempo dejarla “libre, suelta (...) lo más indeterminada posible” (Larrosa, 2003, p. 6) . No obstante —sin fijarla ni cosificarla—, podemos decir que la experiencia “es eso que me pasa” (Larrosa, 2009, p. 14). Ese eso, refiere al acontecimiento, que radica en el ex de la experiencia, algo externo al sujeto “el pasar de algo que no soy yo” (Larrosa, 2009, p. 15). Entonces sólo hay experiencia con la presencia de alguien o algo, de un acontecimiento que es externo al sujeto, “tiene que ser ajeno a mí, es decir (...) que no puede estar previamente capturado o previamente apropiado (...) ni por mi saber, ni por mi poder ni por mi voluntad” (Larrosa, 2009, p. 15).

Pensamos que, en eso que nos pasa (Larrosa, 2009), se imbrican las relaciones y representaciones sociales del sujeto de la experiencia, junto a los distintos sentidos y significaciones atribuido a lo educativo, en un contexto determinado.

Larrosa utiliza el ejemplo de la lectura como experiencia, en donde puede darse una experiencia de lenguaje, una experiencia emocional (porque puede involucrar los sentimientos) y una experiencia de pensamiento. Nos dice que por ejemplo leer un libro de Kafka puede desplegar —según el pasaje, el tránsito de cada sujeto—, experiencias de diversa índole, ya que la lectura de un libro podrá generar cambios en el pensamiento, en el lenguaje o en las relaciones con los otros (2009). Es decir que cada experiencia es distinta según la afectación que produzca en cada uno y lo que importa es la capacidad de formar o transformar al sujeto de la experiencia, “a sentir lo que aún no sé sentir (...) [que] puede ayudarme a formar o a transformar mi propia sensibilidad, a sentir por mí mismo, en primera persona, con mi propia sensibilidad, con mis propios sentimientos” (Larrosa, 2009, p. 22).

Para dar cuenta de la singularidad de la experiencia, Larrosa (2009), nos propone el echo de la muerte: ante el echo de la muerte de alguien, la experiencia que tendremos de esa muerte será diferente, cada uno la vivirá, la sentirá y la pensará de forma distinta. Es decir, “ La muerte es la misma desde el punto de vista del acontecimiento, pero singular desde el punto de vista de la (...) experiencia” (Larrosa , 2009, p. 29). Esta singularidad, involucra lo irrepetible de la experiencia.

Para evidenciar claramente, el rasgo constitutivo de la experiencia, en el sujeto, replicamos las palabras de Ruiz Barbot:

La experiencia, en definitiva, entreteje diferentes acontecimientos dispersos que componen sus hilos, tramas o dimensiones. Dimensiones significantes respecto al sí mismo o representaciones del sí mismo que se van habitando, dimensiones disruptivas y transformadoras de sí, dimensiones proyectivas o de futuro del sí mismo, dimensiones relacionales o que vinculan al sí mismo con los/las otros/as (intergeneracionales, intrageneracionales, de clase, genéricas) y a un momento socio-histórico, dimensiones de politicidad, de resistencia y re-significación de sí (2014, p. 29).

2.5 Dinámicas entre las experiencias educativas y habitares de los adolescentes y jóvenes

Entendemos al habitar como indisociable de componer y subjetivar, ya que habitando componemos nuestro universo y de ese componer, (pensándolo como construcción de espacios físicos y simbólicos), surgen nuestras prácticas y sentidos (Álvarez Pedrosian y Blanco Latierro, 2013).

En otras palabras, el habitar es la espacialidad dotada de sentido por los sujetos, que se despliega en la cotidianidad. En este sentido, es que debemos reivindicar la experiencia, ya que en su forma de ser y estar en el mundo, es una forma de habitarlo, en tiempos y espacios educativos (Larrosa, 2009), en donde se entretejen con otros acontecimientos cotidianos. Dar cuenta de la apertura, de la ex-posición del sujeto de la experiencia, para centrarnos en lo que les *pasa* a los/las adolescentes y jóvenes, en los distintas situaciones que les han acontecido, que les han afectado, herido, condicionado, dejado una marca (Ruiz Barbot, 2014). Al respecto Contreras sostiene :

¿Sería posible, pensar, expresar, vivir la educación como una experiencia, como un experimentar, sentir y aprender, que no se trate sólo de «cosas», de «conocimientos», sino también de nosotros? ¿Experiencias que pongan en juego (que *nos* pongan en juego desde) la imaginación, la sensibilidad, la relación entre el

hacer y el decir (...) nuestras historias, la pregunta abierta, el no saber y quedarse pensando, o probando, el quedarse sorprendidos (...) abriendo y explorando posibilidades de ser, sueños de ser, deseos de ser? (2009, p. 10).

En estos espacios de experiencias, en el devenir de nuestras formas singulares de relacionarnos con los otros, surge la apertura a lo imprevisible, lo sorprendente e incluso lo imposible, “de lo que no puede ser” (Larrosa, 2009, p. 33).

Por lo antedicho, nos interrogamos acerca de la potencialidad de las experiencias educativas como herramienta de transformación social de los/las adolescentes y jóvenes en la construcción de nuevas espacialidades.

2.6 Objetivos

2.6.1 Objetivo General

Indagar las dinámicas existentes entre las experiencias educativas y las distintas construcciones de las formas de habitar en la cotidianidad de los/las adolescentes y jóvenes de los barrios Primero de Mayo y Veintidós de Mayo , en la zona de Casavalle.

2.6.2 Objetivos Específicos

Caracterizar los habitares de los/las adolescentes y jóvenes del barrio Primero de Mayo y del Veintidós de Mayo dentro de la zona de Casavalle.

Analizar las implicancias de las experiencias educativas en la construcción de nuevas subjetividades a partir de dichos habitares y sus espacialidades.

Contribuir a la reflexión sobre los roles y los efectos de las políticas educativas en relación a las formas de habitar y sus espacialidades cotidianas.

Capítulo 3 Marco teórico referencial

Para acercarnos a la complejidad que involucra la realidad, nos nutriremos de distintas disciplinas científicas. De este modo buscamos entender y llegar a una comprensión del fenómeno social a estudiar (Van Dijk, 2008). Entendemos al pensamiento complejo como aquel que se produce en la incertidumbre, que nunca se aferra a una teoría universal sino que busca aproximarse a la complejidad y a la diversidad de la realidad cambiante, construyendo conocimiento sobre ella (Morin, 1994).

Por lo tanto resulta ineludible la incorporación y la puesta en diálogo de conceptos que provienen de distintos campos de conocimiento, como es el caso de la Filosofía, Psicología, la Educación y la Antropología.

3.1 *Habitaes*

Pensando el habitar desde una perspectiva existencial, Martín Heidegger en su obra “Construir, habitar, pensar“, deconstruye el significado habitual de la palabra *bauen* (construir en alemán). La palabra del alto alemán para *bauen*, es *buon* que significa habitar. De esto se infiere, que construir en esencia es habitar.

Heidegger desde una postura ontológica considera al ser como el que habita en el mundo. Este mundo se encuentra constituido por la Cuaternidad que involucra al cielo, la tierra, los seres mortales y los Divinos (Heidegger, 1994). En otras palabras somos porque habitamos y nos encontramos inmersos en la Unidad que refiere a estos cuatro elementos.

El autor parte de la idea de construir pensándolo como una manera de coligar los elementos constitutivos de la Cuaternidad. Este construir es distinto al mero hecho de producir objetos, conlleva una forma de desarrollar la cotidianidad en la tierra desde el cuidado y el abrigo. Es decir este sentido vital del habitar en la tierra, refiere a las relaciones tanto simbólicas como materiales de los mortales.

Tomando el significado de construir como erigir, Heidegger se pregunta sobre la cosa construida, y para explicarlo utiliza el ejemplo de un puente. El puente no sólo une a las dos orillas, es pasando por el puente en donde los dos extremos se definen. En palabras del filósofo “el puente, con las orillas, lleva a la corriente las dos extensiones de paisaje que se encuentran detrás de estas orillas. Lleva la corriente, las orillas y la tierra a una vecindad recíproca” (Heidegger, 1994, p. 133). El puente como dijimos anteriormente, es una cosa y lo es sólo porque se encuentra en relación con la Cuaternidad.

Seguidamente Heidegger realiza la distinción entre lugar y espacio. Siguiendo con la idea del puente, nos dice que no viene a ocupar un lugar ya dado, sino que por el contrario el

puede es lo que hace al lugar. El puente, es decir la cosa que es el *lugar*, otorga el espacio. Entonces:

lo espaciado es cada vez otorgado, y de este modo ensamblado, es decir, coligado por medio de un lugar, es decir, por una cosa del tipo puente. *De ahí que los espacios reciban su esencia desde lugares y no desde “el” espacio.* (Heidegger, 1994, p. 136).

Esta explicación, también da cuenta de la idea de que vamos abriendo espacios para transitar. La idea de tránsito nos permite pensar en que el hombre no habita de forma estática, es decir “siempre estamos aquí y allí. Este transitar mental del aquí donde estoy y del allí, donde también estoy, forma parte de nuestra más originaria forma de ser” (Mendoza Garza, s.f, p. 113). Esta forma de transitar distinta en cada ser humano, nos permite relacionarnos y concebirnos en el vínculo con el espacio de diferentes maneras (Mendoza Garza, s.f).

La relación del hombre con los lugares y el espacio, se despliega en el habitar mismo.

Por lo tanto los seres humanos a medida que transitamos, vamos abriendo espacios y construyendo nuestro mundo cotidiano, mediante puentes, en donde van delineándose nuestros caminos y trayecto vitales.

Heidegger nos brinda la relación entre el ser del hombre y el habitar. Refiriéndose a ello, Yory , sostiene “el hombre mismo, define su forma de ser como *ser- en-el-mundo*”(2007, p. 57). Por lo tanto la forma de habitar, es la manera de estar del hombre como ser en un lugar (Yory, 2007; Cuervo Calle, 2008).

Al inicio de este desarrollo consideramos mencionar el título de la obra, porque entendemos que en el radica la importancia para el despliegue de nuestro abordaje.

En relación al nombre que lleva la conferencia y entendiendo como central el concepto de habitar, la idea de construir es pensada como un problema compositivo y el pensar se amplía a todos los procesos subjetivantes, que contribuyen a aprehender el mundo y constituirse como sujetos en él (Álvarez Pedrosian y Blanco Latierro, 2013).

En palabras de Álvarez Pedrosian y Blanco Latierro (2013) “Los espacios así generados siempre son heterogéneos, conformados por multiplicidades de uso y yuxtaposición de espacio-temporalidades que se anudan en ellos, a veces cambiando las claves de ubicación, otras reforzándolas” (párr. 33).

3.2 El habitar desde lo colectivo. Aportes desde la Psicología Social Comunitaria

*Habitar, significa dejar
huellas*

(Benjamin, 2005, p.44).

La realidad existe porque es construida socialmente día a día, en donde se despliegan las relaciones sociales y simbólicas. En ella los sujetos son producto y productores de la misma, pero en ningún momento pasivos, sino activos, habilitando la posibilidad crítica y transformadora de la realidad, según determinadas circunstancias socio-históricas (Montero, 2004).

Pensando en el sujeto social², que nos aporta la psicología social, entendemos que la subjetividad es colectiva, es decir que surge del contexto socio-histórico en que se producen las relaciones sociales.

Por lo tanto, el habitar se caracteriza por ser colectivo, en donde se entretajan las relaciones simbólicas y materiales (Blanco Latierro, 2015). En dichos habitares se encuentran relaciones no sólo entre los sujetos, sino entre ellos y los lugares que junto a la memoria colectiva, a las identidades y a los distintos significados tanto materiales como simbólicos, desarrollan las formas de habitar el día a día.

En el entramado social se delinean y producen procesos de habituación y familiarización, que van codificando y organizando la vida cotidiana de los sujetos, incorporando, las distintas circunstancias sociales, como habituales, es decir familiarizándolas. (Montero, 2004).

A través de la postura de crítica a la vida cotidiana que nos propone la Psicología Social y atendiendo a la dimensión estética de lo social —que involucra la composición de lenguajes y afectos en movimiento (Blanco Latierro, 2017)—, podemos cuestionar y desnaturalizar ciertas prácticas y sentidos de los sujetos, que se desarrollan y despliegan en la forma de habitar la cotidianidad (Álvarez y Blanco Latierro, 2013).

Entre las distintas formas de habitar, Yory (2007, p. 154), nos propone, la idea de “la permanencia del movimiento”, es decir que el movimiento también asegura la “habitación”, es otro modo de habitar, de *Dasein*, de “ser en el mundo”, de “ser ahí” (Heidegger, 1994;

² Se encuentra inmerso en los vínculos sociales, siendo producto y productor de ellos (Pichon-Rivière 1985).

Yory 2007; Cuervo Calle, 2008; Álvarez Pedrosian 2013b). De forma tal, que el ser define como habita el mundo, es decir su *estancia* en él (Cuervo Calle, 2008).

Por lo tanto, tomando los habitares como indisociablemente colectivos, y entendiendo que el sujeto es activo, consideramos que este puede transformarse y transformar su realidad.

3.3 Los habitares en la vida cotidiana

Pensando en los habitares, es ineludible trabajar desde la complejidad. Entendemos a los sujetos en movimiento, en la dinámica de la vida y configurándose, transformándose y reconfigurándose en un devenir continuo (Najmanovich, 2008).

Refiriéndose a las redes Najmanovich (2008), sostiene que “(...) Son ensambles auto-organizados que se ‘hacen al andar’ “ (p. 131). Considero que esto da cuenta de los cambios y las transformaciones que hacen al sujeto y por tanto a la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva el sujeto y el mundo se definen mutuamente, donde el mundo es “sacudido por agitaciones diversas (...) [en el] que parece que todo lo sólido se desvanece en el aire en una vertiginosa trasformación” (Najmanovich, 2001, p. 108).

Es en la cotidianidad donde se generan cuestionamientos, que podemos pensarlos a través del concepto de *ritornelo*, que Deleuze y Guattari (2002) traen de la esfera musical, para simbolizar el acto creativo de la vida. Donde apreciamos ritmos, que no sólo se tratan de periodicidades y repeticiones, sino que existen ritmos distintos- del devenir del territorio- (Deleuze y Guattari, 2002), que posibilitan y construyen experiencias singulares.

3.4 Máquinas deseantes y formas de habitar

Con la expresión de máquinas deseantes Guattari y Rolnik (2013), dan cuenta del funcionamiento del Capitalismo Mundial Integrado (CMI).

A través de estas máquinas (técnicas, sociales, culturales etc) —que se abren y despliegan para sus articulaciones—, se producen nuevas líneas de potencialidades, actuando en agenciamientos colectivos. Para explicar este término se pone el ejemplo de la máquina técnica en una fábrica, la cual interacciona con la máquina de formación, la máquina comercial, la máquina social etc.

Es a través de estas máquinas que el CMI, produce, fabrica, moldea nuestras subjetividades. Los sistemas de conexión entre estas máquinas productivas, de control social junto a las instancias psíquicas, definen la forma en que percibimos el mundo. En estas interconexiones se dan los procesos de producción tanto material como semiótico.

La existencia de determinada producción de subjetividad, depende de los agenciamientos colectivos de enunciación, que implican el funcionamiento de las distintas máquinas tanto a nivel extrapersonal como intrapersonal, es decir que los procesos de subjetivación no están centrados en lo microsocioal, ni en agentes sociales individuales, ni en agentes sociales grupales, sino que se encuentra doblemente descentrado. El agenciamiento colectivo de enunciación, implica por lo tanto las distintas conexiones de flujos “materiales y energéticos, de entidades incorpóreas, de idealidades matemáticas, estéticas, etc” (Guattari y Rolnik, 2013, p. 460).

Todo este despliegue de las máquinas de expresión, constituyen la forma en que el Orden Capitalístico produce los modos de las relaciones humanas, inclusive las representaciones inconscientes. Produce y moldea las distintas interacciones que hacen a la vida cotidiana de los sujetos, “ fabrica la relación con el mundo y consigo mismo” (Guattari y Rolnik, 2013, p.60).

Frente a esta búsqueda de control social, mediante esta producción de subjetividad a escala *planetaria*, existen resistencias, las llamadas revoluciones moleculares, donde surgen modos de subjetivación singulares, los que Guattari y Rolnik denominan “procesos de singularización subjetiva” (2013, p. 64).

El lugar que ocupa el deseo de producir objetos y modos de subjetivación, corresponde a modos de construcción, y por lo tanto no existe el deseo como esencia. Es decir que, se podrá llamar deseo a todas las formas de creación, de invención de otra sociedad y las ganas de amar, de crear otra percepción del mundo. A esto agregan, que para la “ —subjetividad capitalística—, esa concepción del deseo es totalmente utópica y anárquica” (Guattari y Rolnik, 2013 p. 316).

3.5 Experiencias, adolescentes y jóvenes

Retomando la experiencia, con su principio alteridad que supone la apertura del sujeto “ (...) a la experiencia, desde su propia singularidad” (Larrosa, 2009, p. 32), consideramos ineludible, dar cuenta de que pensamos cuando nos referimos a los/as adolescentes y los/as jóvenes.

La adolescencia es un proceso de transformación social, de creatividad, con fracasos y aciertos que involucran la etapa biológica con sus cambios hormonales. Al respecto Viñar, sostiene que dicha explosión hormonal es moldeada y configurada por productos culturales y psicológicos que determinarán, de acuerdo al contexto socio-histórico, la diversidad de las adolescencias (2009). En esta configuración social y cultural, los procesos de resignificación

y de producciones de sentidos, respecto a las relaciones de los adolescentes con otros actores sociales, además de las formas de relacionarse con sus cuerpos —que involucra la generación y redefinición de identidades—, pueden causar conflictos y conllevar a las transformaciones tanto individuales como sociales. Estos mecanismos pueden conducir hacia la emancipación y a la ruptura de modelos como en el caso de la familia, donde el/la adolescente busca “traspasar”, “reconvertir” o cuestionar el entorno y sus relaciones familiares, situación que sólo es un ejemplo, también puede generarse, en cualquier institución en la que el/la adolescente participe.

Refiriéndonos a las juventudes, estamos en condiciones de afirmar que las mismas, involucran conceptos y miradas, que van modificándose de acuerdo al contexto socio-histórico en los que se encuentren inmersos los sujetos.

Al respecto Nuñez sostiene “las maneras de pensar a la juventud —y con ellas las tareas asignadas y también las esperanzas depositadas— trazan una forma adecuada, *un modelo ideal del ser joven* para cada momento histórico” (2008, p. 162). Por lo tanto el concepto de juventud o juventudes en plural, no puede pensarse de forma autónoma sino como parte del entramado social de cierto contexto. Como señalamos anteriormente estas concepciones generan representaciones de lo esperado, pone en juego expectativas y desprende significados y sentidos desde las juventudes, así como de los demás sujetos hacia ellos (Nuñez, 2008).

La categoría juventud o juventudes como proponen algunos autores, para denotar las distintas formas en que se expresa la condición de lo juvenil (Duarte Quapper, 2001; Sandoval, 2000), es atravesada por relaciones de género, situaciones socio-económicas y contextos geográficos determinados.

De esto se desprende que, debemos reconocer el carácter de heterogeneidad (intra e intergeneracional) junto al dinamismo (Reguillo 2000; Duarte Quapper, 2018), de esta categoría.

Benedit y Miranda (2017), proponen pensar una gramática de la juventud, comprendiéndola como construcción social, con las expectativas y los valores asociados a ella. Agregamos que en relación a las juventudes, se van configurando distintos imaginarios, en un campo donde prima la desigualdad.

Tomando los aportes de De León (2004) podemos visualizar a los/las jóvenes desde la articulación entre lo cotidiano y lo juvenil.

Mediante la idea de lo juvenil, se expresan todas las relaciones y prácticas sociales que se configuran y reconfiguran en determinados contextos culturales, ambientales y socioeconómicos. Por lo cual, podemos decir que el escenario en que se desarrolla lo

juvenil, corresponde a las distintas formas de apropiación y las experiencias que se despliegan en la vida de los jóvenes (Cevallos Tejada, 2002), de acuerdo a relaciones espacio-temporales. En otras palabras, es pensar a la juventudes desde sus oportunidades y tomas de decisiones, las cuales no sólo repercutirán en el futuro, sino que también, en el presente de los jóvenes, construyendo y configurando las identidades sociales (De León, 2004).

Por lo tanto, los/las adolescentes y los/as jóvenes que desarrollan sus experiencias educativas, no se reducen a meros/as estudiantes sino que sus experiencias se entretajan, se conforman y se expresan en sus vidas cotidianas. En la configuración de las experiencias singulares, cada sujeto de la experiencia, produce con otros, hereda, rechaza o resignifica a través de las narrativas los sentidos atribuidos a lo educativo y reconocidos por su entorno (Ruiz Barbot, 2014; Romero, 2018).

3.6 Experiencia educativa

Nos proponemos mirar lo educativo en tanto experiencia para “conocer, (...) aprender y preguntarse por el sentido de lo educativo” (Contreras y Pérez Lara, 2010, p 19). En busca de aproximarnos a ello, desde la noción de la experiencia, es necesario otorgarle clarificación y precisión a esta, de tal forma que a continuación, desarrollaremos las dimensiones que la conforman.

Como fue señalado, la experiencia es *eso que me pasa*, y ese movimiento, lo forma o transforma, constituyendo al sujeto de la experiencia. En palabras del Larrosa:

(...) el sujeto de la formación, no es el sujeto de la educación o del aprendizaje, sino el sujeto de la experiencia: es la experiencia la que forma, la que nos hace como somos, la que transforma lo que somos y la convierte en otra cosa (2003, p. 7).

Ese sujeto de la experiencia es un *territorio de paso, de tránsito*, en donde *eso que me pasa*, deja un rastro, una marca. De esto se desprende la dimensión pasional de la experiencia, que denota la idea de pasaje, de movimiento. Es decir que en principio el sujeto no es activo, sino que es un sujeto *paciente, pasional*, en el sentido del pasar. También ese pasar, nos habla de un recorrido, un camino y ese tránsito hacia otra cosa, conlleva algo de imprevisibilidad, de incertidumbre, algo que pasa del acontecimiento hacia el sujeto, algo que *ad-viene* (Larrosa, 2009).

Otra dimensión a destacar es la subjetividad, la cual se refiere al sujeto de la experiencia. Reiteramos, la experiencia es *eso que me pasa*. El pronombre reflexivo *me*, da cuenta que el lugar donde se desarrolla la experiencia es en el sujeto: “Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis

intenciones” (Larrosa, 2009, p.16). Además ese pronombre reflexivo nos permite sostener que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida, que implica una salida del sujeto al encuentro con el acontecimiento. Y vuelta, porque ese acontecimiento afecta al sujeto, tiene efectos sobre él, en lo que piensa, en lo que desea y en lo que siente. Este sujeto de la experiencia se caracteriza por ser un sujeto *abierto, sensible, ex-puesto a su transformación* (Larrosa, 2009). Principios de la experiencia que se encuentran enraizados con la incertidumbre, con la posibilidad del quizá, dando lugar a la libertad (Larrosa, 2009).

El tiempo de la experiencia, es el tiempo de la apertura “no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, (...), de la predicción” (Larrosa, 2009, p. 33). Asimismo ella es *imprevisible*— que no se puede anticipar lo que se verá—, *impredecible*— que no se puede anticipar sobre lo que se dirá—, *imprescriptible*— que no se puede anticipar sobre lo que se escribirá (Larrosa, 2009).

Por tanto, las miradas de lo educativo desde la experiencias conlleva “poner en primer plano las múltiples facetas, dimensiones y cualidades de las vivencias en las que se participa en las situaciones educativas”(Contreras y Pérez Lara, 2010, p. 23).

3.7 Educación formal y no formal

Estas experiencias que se inscriben en los/las adolescentes y jóvenes o transitan por ellos/as, pueden provenir de la educación formal, no formal o informal.

En esta investigación haremos una distinción entre la educación formal y no formal ya que nuestro abordaje conducirá por esos dos caminos.

La educación formal, se caracteriza por ser un tipo de educación de especialización progresiva (Primaria, Secundaria etc.), en el cual el educando accede a niveles superiores mediante un sistema de créditos (Marenales, 1996).

El sistema educativo ha presentado dificultades en responder a algunas necesidades educativas y por ello se expanden los medios y entornos educativos, llamados no formales (Trilla, 2013). Siendo precisos en la definición de la educación no formal, Trilla sostiene que es, “el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado”(2013, p. 44). Esta distinción es sólo para fines clarificadores, en cuanto a la presencia de las distintas formas de educación en el desarrollo de la investigación. Consideramos necesario realizar esta aclaración, porque entendemos a la educación como un fenómeno complejo, heterogéneo, polivalente y cambiante según el contexto. Donde la

educación formal y no formal no son compartimentos estancos, sino que se relacionan a veces por complementariedad y otras en situación de contradicciones (Trilla, 2013).

3.8 Imaginarios sociales, conformando el habitar

A modo de introducirnos en los imaginarios sociales, consideramos necesario dar cuenta de centralidad de estos, en la conformación inacabada, del ser. Al respecto, Castoriadis sostiene “lo imaginario de lo que hablo no es imagen *de*. Es creación incesante y esencialmente *indeterminada* (histórica-social y psíquico), de figuras/formas/imágenes (...) Lo que llamamos «realidad» y «racionalidad» son obras de ello” (Castoriadis, 2007, p. 12).

Castoriadis propone una “ ‘ontología de la creación’, desde la cual se postula la potencialidad del hombre de hacer surgir—en su hacer— lo novedoso, lo imprevisible, dando lugar a la alteridad,—a las alternativas—en el transcurrir continuo de la historia” (Lázzaro, 2011, p. 26). Por lo antedicho, consideramos que los imaginarios sociales, son obras de creación incesante por los sujetos que se encuentran inmersos en la sociedad, ejercen su libertad, se transforman a la vez que transforman al mundo (Erreguerena Albaitero, 2001).

Este *magma creativo*, se da en la relación dialógica entre los movimientos instituido e instituyente. Esto es, que frente al orden establecido “los tipos tradicionales de ser” (Erreguerena Albaitero, 2001, p. 40), existe lo instituyente, la posibilidad de algo distinto, configurando así el devenir de los sujetos.

Las instituciones sociales que conforman al imaginario a la vez que lo crean, nos dan la sensación de *continuidad*, mediante mecanismos que son incorporados por los sujetos a través la producción de subjetividad. Es importante aclarar que los imaginarios sociales no son la sumatoria de imaginaciones individuales. Existe una irreductibilidad de lo individual a lo social y viceversa, encontrándose mutuamente implicados y en relación de reciprocidad (Lázzaro, 2011).

La institución es un todo coherente de múltiples instituciones (Erreguerena Albaitero, 2001), que se dispone en forma de red. Este *magma de significaciones*, dota de sentido—mediante símbolos y signos— y conforma las actitudes y comportamientos (Lázzaro, 2011). Al respecto podemos decir que la institución de la sociedad se define como tal según se *materialice* en el magma de significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 2007). Lo cual, nos conduce a plantear estas palabras de Castoriadis “no tenemos aquí significaciones «libremente destacables» de todo soporte material, puros polos de idealidad; por el contrario, sólo en y por el ser y el ser-así de este «soporte», las significaciones son y son tales como son” (Castoriadis, 2007, p. 552).

El magma es el todo que da cuerpo, consistencia a eso que parece fragmentado y caótico (Erreguerena Albaiteiro, 2001). Debemos pensar en el magma, como una sucesión y estratificación de carácter momentáneo y parcial, del cual se puede extraer las significaciones sociales imaginarias o construir esas *organizaciones conjuntistas*, pero nunca reconstruir el magma a partir de ellas. Este es un tejido “ de singularidades virtuales que la lógica de conjuntos recorta, actualiza y organiza, soportando aún su carácter de fuente inagotable de futuras actualizaciones” (Fernández y Stavisky, 2016, p. 16).

Por lo tanto la imaginación, la creación se caracteriza por su indeterminación, refiere a la imposibilidad de captarla para siempre y de contemplar todas sus consecuencias (Lázzaro, 2011). Relacionado con esto, refiriéndose a Castoriadis, Lázzaro sostiene “el fundamento último de lo existente, es un no-fundamento, lo cual da la posibilidad de cuestionar y recrear lo que la realidad misma Es”(2011, p. 30).

Capítulo 4 Diseño Metodológico

Esta investigación implica un estudio exploratorio-descriptivo, y su abordaje se realizará a través de una perspectiva cualitativa. Para ello se tendrá en cuenta que es un proceso abierto, en donde contaremos con la flexibilidad necesaria, para ir incorporando y trabajando varios métodos y opciones en el proceso investigativo (Vasilachis, 2006).

Mediante un enfoque etnográfico buscamos abordar en parte, la complejidad del sujeto, profundizando en sus experiencias educativas, para de este modo poder pensarlas como conformadoras de procesos que producen y reproducen las subjetividades.

Estos procesos se encuentran enraizados en el entramado social, organizando y reorganizando las distintas espacialidades junto a las formas de vincularse con los otros, determinando modalidades de habitar

En la *aldea global*, nos encontramos habitando entre movimientos, flujos, mediaciones e ideas, lo cual exige plantearnos formas móviles para investigar en nuestras ciudades (Pellicer, Rojas y Vivas Elias, 2013). A través de una actitud de extrañamiento a lo largo de toda la investigación (Álvarez Pedrosian, 2011), buscamos desnaturalizar aquellas estructuras que pasan inadvertidas en la cotidianidad de los sujetos. Para lograr este cometido —mediante la idea del despliegue de una caja de herramientas—, utilizaremos varias técnicas.

4.1 Relatos de Vida

Por medio de los relatos de vida que nos aporta la Sociología Clínica, buscamos analizar los vínculos, las transformaciones, las rupturas, las superposiciones e influencias recíprocas entre las dimensiones social, cultural, política y económica que se expresan en la subjetividad y en lo inconsciente. (De Gaulejac, 1999). A través del relato se busca comprender es la tensión existente entre las condicionantes sociales y la praxis, es decir la relación dialéctica que existe entre ellas, en palabras de De Gaulejac “ [la relación] entre el individuo producto de la historia y el individuo agente de la historicidad” (2006a, p. 24). De esta forma se concibe al sujeto en constante movimiento y tomando los aportes de la fenomenología de Heidegger, se afirma que el individuo es producto de la historia y en ella deviene el sujeto. (De Gaulejac, 2006a).

En la elaboración de los relatos de vida, con los/las adolescentes y jóvenes, haremos énfasis en los aspectos educativos y para ello nos apoyaremos en una de las herramientas que propone la Sociología Clínica: el árbol genealógico. Mediante este, buscamos dar cuenta de las redes, interconexiones y cambios, en los distintos procesos educativos.

Podemos decir que desde el enfoque de la Sociología Clínica, la familia ocupa un lugar central, como estructura de transmisión de la historia. En ella se inscribe el *proyecto parental*, que corresponde al conjunto de representaciones que los padres se hacen del futuro de sus hijos. El mismo se produce de acuerdo a las “condiciones sociales de existencia a las cuáles son confrontados los padres en su propia trayectoria ” (De Gaulejac, 2006b, p. 94).

El origen de dicho proyecto parental se encuentra en la genealogía: expresión de los proyectos de las generaciones precedentes, del grupo familiar que lo produce (De Gaulejac, 2006b).

Otro relato de vida que consideramos relevante hacer, es uno junto a nuestra informante calificada, ya que ella fue una de las personas que como otras ocuparon los terrenos que años más tarde se convertiría en barrio Primero de Mayo.

4.2 Derivas territoriales

Nos gustaría comenzar explicando, lo que está técnica implica “ [supone] la renuncia a una mirada totalizadora y genérica sobre el espacio urbano, para detenerse en la importancia que las prácticas sociales efímeras, invisibles e insignificantes puedan tener para su comprensión [de este espacio]” (López, Peciller y Vivas Elias, 2008, p. 133).

Desde un movimiento llamado Internacional Situacionista, en 1957, surge esta técnica, conllevando la idea de que los recorridos realizados por las derivas involucraba la dimensión afectiva de los sujetos (Peciller, Rojas y Vivas Elias, 2012). Dicho movimiento, consideraba que las personas deberían crear situaciones, momentos espontáneos, donde la capacidad crítica hacia la sociedad del espectáculo, sacudiría los cimientos de la Modernidad (Do Monte, 2015).

Mediante esta técnica, se deambula por la ciudad —la imagen de flâneur de Baudelaire, retomada por Walter Benjamin (2005), resulta representativa—, donde el paseante, se complementa con una actitud de extrañeza y se deja sorprender por lo novedoso en el recorrido.

Por lo tanto la deriva, no se trata de mera recolección de datos, ya que conduce a procesos reflexivos y críticos la de la situación socio-cultural (Guber, 2004).

Las dos instancias de ensayos de derivas territoriales, fueron realizadas en los barrios Veintidós de Mayo y Primero de Mayo. A través de ellas pudimos develar actitudes, percepciones, representaciones y significaciones de lugares de los/las adolescentes y

jóvenes, que de otra forma serían invisibilizadas o quedarían en el plano de la naturalización la vida cotidiana.

4.3 Cartografiando territorios

Las cartografías sociales dan cuenta empíricamente de los habitares, y de las situaciones en los territorios, con sus diversas conexiones-desconexiones.

Mediante “una lógica compositiva y una ética-estética pragmática (...), se puede estudiar lo que sucede cuando lo extenso, lo mediacional y la singularización, en tanto vectores de subjetivación, se combinan de tal forma que componen la espacialidad” (Álvarez Pedrosian, 2014, p. 33).

Cartografiar, involucra a una mirada crítica de nuestros territorios, generando así la posibilidad de transformaciones a través de la acción creativa de las experiencias de los sujetos cartografiantes.

La cartografía no se trata de una copia, o de la representación de lo establecido, por el contrario una cartografía social, busca movilizar a los sujetos y a través de ese movimiento, conocer los sentidos, los conflictos, los sentimientos, las percepciones de los participantes, mediante sus vivencias cotidianas en los territorios determinados (Diez Temanti, 2012; Ares y Risler, 2013).

Por todo lo antedicho, consideramos la complementariedad de la aplicación de técnicas y herramientas provenientes de distintos enfoques, puesto que mediante ellas podremos observar y analizar la construcción de los habitares. Para esto último, tomaremos en cuenta los lugares y espacios cotidianos significativos para los/as adolescentes y jóvenes, a modo de desentrañar los mecanismos y procesos de subjetivación, que se producen y reproducen junto a la significación simbólica y material sus experiencias educativas.

4.4 Selección muestral: adolescentes y jóvenes participantes

Los/as adolescentes y jóvenes seleccionados son nueve y se trató de ser equitativos con respecto al género. Para ello hemos tomado los siguientes criterios de selección:

- Dos adolescentes y/o jóvenes que se encuentren vinculados al sistema educativo formal de Educación Secundaria, inmediatamente después de culminar Primaria (Nos referiremos a ellos, como A y S)
- Dos adolescentes y/o jóvenes que se hayan desvinculados de una opción de sistema educativo formal de Educación Secundaria, pero se encuentren vinculados a otra Institución de educación formal (CEPT- UTU) (Nos referiremos a ellas como C y M).

- Una adolescente y/o joven que se encontraba vinculado a la educación no formal y se ha vinculado a la educación formal (Nos referiremos a ella como So).
- Dos adolescentes y/o jóvenes que se hayan desvinculado del sistema formal, pero encontraron una nueva forma de seguir vinculados a él (Nos referiremos a ellos como K y B).
- Dos adolescentes y/o jóvenes que se encuentren desvinculados de los dos sistemas (Nos referiremos a ellos como J y Be).

En virtud, de la especificidad de la muestra— ya que buscamos dar cuenta de las distintas configuraciones de los procesos de subjetivación en relación a las experiencias y a la conformación de habitares—, debemos aclarar, que si bien se han realizado esfuerzos, la pretensión de una muestra equitativa en relación al género, ha sido muy difícil.

Siguiendo a Cisterna (2005), buscamos realizar una triangulación para organizar, enriquecer y sistematizar la información recabada. Para ello, cruzaremos los resultados obtenidos en los/as adolescentes y jóvenes, según su forma de vinculación y experiencia con lo educativo —sea educación formal o no formal—, con la información recabada, respecto a los habitares y sus espacialidades. Lo cual es posible gracias a las herramientas conceptuales articuladas en nuestro marco teórico referencial.

Esto último es imprescindible para este proyecto de investigación. Tomando en cuenta que todo el diseño del proyecto, tiene y debe dialogar recursivamente. De tal forma de enriquecer el desarrollo de todo el trabajo investigativo (Ver tabla 1).

Tabla 1: Tabla 1: Distribución de participantes en las distintas técnicas

Técnica	Distribución de adolescentes y Jóvenes	Duración de la instancia e “ ida y vuelta del campo al escritorio”
Relatos de Vida	9	01:30:00 hrs
		Nuevas estrategias y nuevos ejes después del trabajo con la técnica en cada instancia
Cartografías sociales	5	01:00 hrs
		Nuevas temáticas que surgieron durante la aplicación y que fueron retomadas en la aplicación de la siguiente herramienta
Ensayos de derivas (2 instancias)	4	50 min
		Triangulación con las demás técnicas y vuelta al campo por planteos de nuevas interrogantes
Relato de vida	Informante Calificada	01:30:00 hrs
		Triangulación con las demás técnicas y vuelta al campo

4.5 Consideraciones Éticas

Para introducirme en las consideraciones éticas considero crucial no perder de vista, las relaciones de dialogicidad y de complementariedad entre los principios éticos (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005), que trabajamos en el contexto, donde se ha desarrollado la investigación.

Durante todo el proceso investigativo, se ha velado y trabajado constantemente en los tres principios básicos establecidos en el Informe Belmont en 1979, que han servido como base, a partir de los cuales —en la complejidad de las situaciones cotidianas—, se desprenderán otros aspectos éticos.

Los principios son tres: respeto por las personas, beneficencia-no maleficencia y justicia (Comisión Nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y comportamental, 1979).

De acuerdo al Decreto n.º 379/008 sobre investigaciones con seres humanos, la elaboración del consentimiento libre e informado de todos los sujetos participantes, tuvo en cuenta la autonomía de los sujetos y la condición de vulnerabilidad de los mismos (Uruguay, 2008, agosto 4). Y siguiendo lo establecido en este, podemos decir que el principio de Beneficencia-no maleficencia, busca que los beneficios para la población, comunidad o sujeto/s investigado/s sean mayores que los riesgos de la investigación (Uruguay, 2008, agosto 4). Por lo cual, se les aseguró un seguimiento, derivación y la asistencia adecuada, en caso de ser necesaria. Un ejemplo de posibles riesgos puede corresponder a que a través de las técnicas que serán aplicadas, los participantes pueden recordar episodios que les afecten psíquicamente.

El principio de justicia se encuentra íntimamente ligado a la relevancia social de la investigación con respecto a las “ventajas para los sujetos investigados y minimización de prejuicios para los sujetos involucrados (...) no perdiendo el sentido de su destino socio-humanitario (...)” (Uruguay, 2008, agosto 4, p. 6).

Algunos/as de los/las participantes de la investigación son adolescentes, por lo tanto nos hemos basado en el Código de la Niñez y de la Adolescencia de nuestro país, considerando indispensable el contenido del artículo 2º de la Ley N° 17.823, que sostiene ” Todos los niños y adolescentes son titulares de derechos, deberes y garantías inherentes a su calidad de personas humanas” (Uruguay, 2004, 14 de setiembre, p. 1), debiendo ser protegidos de forma especial teniendo en cuenta que son sujetos en desarrollo (Uruguay 2004, setiembre 14). Contemplando y asegurando el cumplimiento del Código de la Niñez y Adolescencia, siguiendo lo establecido en el Decreto n.º 379/008 sobre investigaciones con seres humanos

(Uruguay, 2008, agosto 4), y velando por la preservación del respeto y dignidad de los sujetos de la investigación³, en el consentimiento informado—firmado en el caso del/la adolescente, por el/la responsable correspondiente— y en el asentimiento informado, destinado a los/las adolescentes, se asegura la privacidad y la confidencialidad de los los/las participantes de la investigación, al igual que la participación voluntaria en ella. En ellos se deja en claro que los sujetos podrán retirarse del proceso investigativo cuando lo deseen y sin prejuicio alguno (Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, Sociedad de Psicología del Uruguay, Facultad de Psicología -UDELAR, Facultad de Psicología- UCU, 2001).

Por último, debemos garantizar la devolución de los resultados de trabajo investigativo, a los involucrados directa o indirectamente en esta, para ello desde el principio de la investigación se ha dejado en claro que los resultados serán compartidos los y las participantes, además de otras personas de la comunidad que se encuentren interesadas.

4.6 Entrada al campo

*Abrir o que está fechado, sem propriamente
entender a realidade como um algo a
desvelar, ali, para ser trazido à luz. Um
cotidiano que pode, e deve, ser pulsante.*
(Soares de Lima, 2015, p. 18)

En la búsqueda de conocer y construir junto a los/las adolescentes y jóvenes que habitan sus territorios existenciales (Guattari, 2008) y afirmando que habitándolos los significan (Acevedo, 2007), me propuse mediante intercambios, narraciones, palabras y recorridos junto a ellos, ir conociendo las distintas subjetividades que se despliegan y conforman las experiencias y percepciones de las vivencias cotidianas.

La inmersión al campo, primeramente me condujo al cuestionamiento de la relación asimétrica que existiría entre la investigadora y los investigados, pero en el transcurso del trabajo, pude observar como esa relación asimétrica—sin invisibilizar las diferencias—, se transformó en una relación dialógica. A través de ella y mediante la comprensión, se buscó, potenciar el vínculo, y así la emergencia de subjetividades, al igual que los sentidos resignificados. Es decir que con la construcción de dicha relación, se pretende enfatizar en

3 Código de Ética Profesional del Psicólogo/a, 2001.

una escucha activa y en la participación, componentes que conducirán a la acción (Álvarez Pedrosian, 2011).

Para ello, primero daré cuenta de lo que ha significado para mi persona investigar sobre la experiencia educativa, para después sumergirme en otras vivencias, que surgieron de la realización de las cartografías sociales y de los ensayos de las derivas territoriales. En este desarrollo, trabajaré con mis notas de campo y algunas viñetas de los relatos de los participantes.

Para adentrarme al campo, me contacté en principio con la informante calificada. Ella me recibió en su casa de forma muy amable y con muchas expectativas. En un primer momento mi idea fue aplicar la técnica bola de nieve, es decir que un participante, me sugiriera a otro y así sucesivamente, pero lamentablemente no lo puede realizar más de una vez, debido a que no podía encontrar la diversidad de situaciones que deseaba para mi muestra intencional. Por lo que decidí realizar — a veces junto a la informante, en ocasiones sola—, algunas visitas a vecinos y vecinas de los territorios, a los/las cuales conocía, o la informante en base a las características de los/las adolescentes y jóvenes que estaba buscando, me las sugería.

En el recorrido de mi trabajo de campo, puede observar y comprender los “límites que le imponemos a nuestra comprensión” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 42). En otras palabras puede apreciar como en principio—debido al énfasis de identificar ciertas dimensiones que involucraban a la experiencia educativa—, no me detenía a profundizar en otros ejes y/o preguntas que aparecían en los espacios generados por los y las participantes.

Esta actitud fue modificándose en el proceso investigativo, sin dejar de trabajar con preguntas guías que me condujeran a ciertas dimensiones. Fue en el encuentro, no sólo con el otro (la o el participante), sino con *lo otro* (Larrosa, 2009), que se generó la apertura necesaria para el surgimiento de lo novedoso, de lo sorprendente e inesperado.

Considero que en el *entre*, es donde se interrelacionan las distintas vivencias de los/las adolescentes y jóvenes. En él, me he enfrentado a la incertidumbre, a no entender, a encontrar la apertura hacia la exploración de los sentidos y de los sinsentidos de la experiencia de los sujetos y dejarme sorprender para abrirnos a nuevas posibilidades y descubrir nuevos sentidos que nos ofrece la experiencia. Me he encontrado en ese camino de búsqueda hacia el exterior, pero también al interior, es decir, a lo que me pasa en esa experiencia de investigar la experiencia.

Durante el proceso investigativo, estuvo presente la reflexividad —que consiste en el distanciamiento e inmersión en el campo—, necesaria para asegurar una retroalimentación,

tanto en mi investigación, como en la disposición de los y las participantes. Implicando las idas y vueltas entre el campo y la producción plasmada en el papel (Álvarez Pedrosian, 2011). Por ello, a medida que generaba nuevos relatos, fui integrando nuevas dimensiones y ejes para mis preguntas. Los relatos de vida, las cartografías sociales y los ensayos de las derivas territoriales se dieron en un clima de confianza, en la mayoría de las instancias, ellos/as eligieron donde las desarrollaríamos, dándose una relación de ida y vuelta mediante comentarios, anécdotas y vivencias.

Esta relación dialógica de intercambio con los/las participantes, significó otro de los componentes que fueron esenciales a la hora de analizar la información recabada. En este sentido y mediante apreciaciones surgidas en el trabajo de campo, la investigación se vio modificada en relación a su delimitación geográfica. En principio, el proyecto se desarrollaría en Primero de Mayo, pero viendo la contigüidad, las relaciones de vecindad cotidianas y la convivencia diaria, donde muchas veces no se reconocía ningún tipo de fronteras entre los territorios Primero de Mayo y Veintidós de Mayo, fue que comencé a trabajar con adolescentes y jóvenes de ambos territorios. Con esto quiero dar cuenta como el trabajo de campo retroalimenta la muestra y rediseña al proyecto.

De acuerdo a como miramos y sentimos, se desprenden nuestras acciones en el mundo. Al respecto Contreras y Pérez de Lara, dejan entrever como estos sentidos se van *componiendo* en la vida, se van *fraguando* y entretejiendo, conformando una especie de “poso, que no siempre es consciente y expresable en palabras, sino que las más de las veces, actúa como saber in-incorporado, como un modo de conducirse corporeizado, íntimamente unido a cada uno” (2010, p. 31).

En relación a los relatos de vida de los/las adolescentes y jóvenes, puedo decir que los encuentros fueron recibidos con mucha apertura. Es de destacar que cada uno, tenía hora y media de duración y en su mayoría los los/as adolescentes y jóvenes se encontraban interesados. Sólo en un caso, una participante ofreció cierta resistencia al realizar la propuesta del árbol genealógico. Esto podría deberse a la afectación de ella, al representar en la el dibujo y expresar sus historias y vínculos familiares. No obstante luego de terminar la propuesta, comenzó a mostrarme amablemente algunas de sus pertenencias. En este momento me interpelaron las palabras de Pérez de Lara “prestar atención, una atención amorosa, a los movimientos, a los gestos, a las posturas, a las sensaciones (...), a la comodidad y la incomodidad de los cuerpos”(2010, p. 131).

Desplegando la *caja de herramientas* para esta investigación, generamos cartografías sociales con los/las participantes. Considero que estas, son herramientas que ofician de facilitadoras para problematizar y reflexionar sobre los territorios, construidos y reconstruidos

cotidianamente. En palabras de los Ares y Riesler “es un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes sobre los territorios, a partir de los saberes y experiencias cotidianas de los participantes” (2013, p.12).

Los y las participantes fueron convocados al Salón Comunal de Primero de Mayo, un lugar “neutro”, que consideré querido por todas y todos ya que después de construido el salón, comenzó a funcionar un merendero ⁴ que proporcionaba desayuno y merienda a los niños y niñas de Primero de Mayo y de Veintidós de Mayo. Les entregué una hoja en blanco y seguidamente los cinco participantes se dispusieron a dibujar cada uno en su hoja.

Entre risas y algunos comentarios de parte de los/las participantes: “(...) hacer los corredores nomás, es más fácil”; “¿Ese es tu cante? “, se escuchó una voz que dijo: “ Yo no quiero dibujar ... no sé dibujar”. Después de unos segundos comenzó a cartografiar, pero al ver que venía una integrante del merendero que funciona en el Salón Comunal, nuevamente se resistió y desistió del realizar la cartografía (si bien luego impulsada por otra participante, la retomó). A partir de esa instancia y después de finalizadas las cartografías sociales, me dirigí al hogar de la informante calificada, la cual me comentó sobre el conflicto que tuvieron años atrás:

(...) nosotros hicimos el Comunal con el Plan Juntos y la gente no supo entender que no era sólo del Primero de Mayo, era de todos los barrios cercanos y de todos los que precisaran el Comunal. Entonces hubo problema con el Primero y el Veintidós de Mayo. Por ejemplo daban leche y todo ... y a las del Veintidós de Mayo, siempre los trataban mal a los gurises chicos y eso, sí ... eso eran los conflictos que habían (...) (Relato de Informante Calificada).

Es de destacar que en esta instancia se sumaron participantes que no habían participado de los relatos de vida, aportando novedosos puntos de vista y miradas, a los territorios en cuestión.

Otro factor no menor, fue el tema del ambiente en que se realizó la cartografía, teniéndonos que mudar a otro salón, ya que en el que estábamos trabajando, comenzaría a funcionar el merendero. La nueva sala, además de que no estaba acondicionada para nuestra actividad (mesas ocupadas con juguetes, fotos y ausencia de sillas), contó con la visita de niños y niñas que esperaban entrar al merendero.

Mediante el uso de las cartografías sociales como una herramienta más, que es parte de un proceso e involucra a otras técnicas, se buscó y se logró dejar plasmadas los encuentros y desencuentros en distintas miradas de las fronteras simbólicas y *reales*, generadas por las

⁴ Espacio donde voluntariamente, se brinda una merienda a los niños, niñas y adolescentes de Primero de Mayo y de lugares circundantes.

distintas disposiciones de los cuerpos inmersos en producciones de subjetividades disímiles (Ares y Risler, 2013).

Siguiendo esta línea, de cuestionar los modelos hegemónicos instaurados en nuestras ciudades, es que decidí realizar ensayos de derivas territoriales.

Por medio de dicha técnica, nos identificamos con la imagen de *flâneur*, que a través de las ciudades parisinas, nos conduce, no sólo a deambular, callejear y observar sino también a producir a partir de esas observaciones, a producir otros textos (Supelano-Gross, 2014).

Siguiendo con nuestro trabajo de campo, decidí realizar una deriva, con los/las participantes. Sin embargo por algunas circunstancias propias del contexto, visitas extra-territoriales de los/las adolescentes y jóvenes, actividades de esparcimiento, disponibilidades de horarios y en ocasiones aburrimiento, pude realizar en dos instancias, los ensayos de derivas territoriales. Estas fueron realizadas por algunos/as participantes, recorriendo, observando, registrando y cuestionando lugares significativos para ellos. Algunos lugares fueron resaltados positivamente, mientras que otros se destacaron por el sentido de hostilidad.

Paseando por las calles de los barrios, emergieron relatos, que no habían surgido hasta el momento, denotando percepciones y formas de posicionarse que hablan de como se habitan los territorios.

El registro de esta técnica fue llevado a cabo mediante grabaciones y fotografías. Estas últimas, en una instancia de la deriva ensayada, fueron sacadas por una participante. Esto fue, debido a su gusto por las fotografías, experiencia que ha quedado reflejada en su relato de vida.

A medida que transitábamos las calles, el ruido de los motores de los vehículos (principalmente motocicletas), el volumen elevado de la música que se escuchaba y las palabras, como *ñeri*⁵, pronunciadas por otros vecinos, alteraban y conformaban el “paisaje” sonoro, donde se generaban nuestros diálogos en relación a las percepciones y los sentimientos generados en y por los recorridos, a través de Primero de Mayo y Veintidós de Mayo.

5 Término que alude a compañeros y/o vecinos, con los cuales se comparten ciertas características *vivenciales* que denota cierta cercanía y en ocasiones confianza.

Capítulo 5 Análisis: ida y vuelta. Entre el trabajo de campo y la mesa

En el recorrido por las secciones de este capítulo, queremos evidenciar las dimensiones constitutivas de las experiencias educativas en los espacios de los/las adolescentes y jóvenes, que hacen a sus habitares.

Como dijimos anteriormente concebimos al sujeto como sujeto activo —producto y productor de sus tramas vinculares—, y en movimiento. Debemos pensarlo en el devenir, es decir desarrollándose en el proceso de acontecimientos que lo van conformando, que le aportan la “corporeidad” (Blanco Latierro, 2013, p. 2). En dicho devenir, el sujeto se construye en la trama relacional, involucrando a los sentidos y a las materialidades que se expresan en la cotidianidad.

Es por ello, que queremos evidenciar la importancia de la espacialidad como una dimensión que conforma nuestras subjetividades.

En la conferencia que dictó Heidegger en 1951 – en la cual ahondamos anteriormente-, se afirmó que *construir es habitar*. Siguiendo esta línea y retomando a la espacialidad, podemos decir que la espacialización como componente de los procesos de subjetivación, surge cuando:

(...) se combinan tres órdenes de fenómenos que hacen rizoma entre sí, deviniendo cada uno en el otro: la serie de aspectos que podemos categorizar como la de las partes extra partes (tradicionalmente asociada a lo extenso, al espacio físico clásico), la de los pliegues o torsiones que generan entornos, ámbitos, nichos, recursividades (tradicionalmente asociada al espacio vital, biológico y ecológico propio de cualquier especie), y la de las mediaciones simbólicas (tradicionalmente el espacio cultural, de las huellas en tanto inscripciones de experiencias y sus dinámicas semióticas de desterritorialización-reterritorialización) (Álvarez Pedrosian, 2013b, p. 4).

En dicha espacialidad se va conformado nuestro universo existencial, no como mero telón de fondo, sino que lo habitamos a la vez que somos habitados —atravesados, afectados y constituidos a través de múltiples mediaciones—, por los vectores de subjetivación. Estas configuraciones y reconfiguraciones dan lugar a nuestras sensaciones, emociones, afecciones y percepciones, puestas en juego en nuestros mundos cotidianos (Álvarez Pedrosian, 2013b), materializándose en nuestras prácticas, acciones y creaciones.

En este capítulo, queremos dar cuenta de las distintas formas de habitar en las territorialidades barriales de Primero de Mayo y de Veintidós de Mayo por los/las

adolescentes y jóvenes. Las cuales serán enriquecidas con ideas y conceptos abordados en las siguientes secciones.

5.1 Inmersión en las experiencias educativas: inseparabilidad de la subjetividad

Al iniciar este camino, con los/las adolescentes y jóvenes que participaron relatando sus experiencias educativas, hizo eco en mí, la metáfora de las notas musicales de Zambrano (1989), como una forma de dar cuenta de la inabarcabilidad de la experiencia educativa.

Notas de un método de Zambrano (1989), en donde se manifiesta que no se busca acotar o definir a la experiencia, sino ir componiéndola como una melodía. Reconociéndola siempre con su nivel ficcional en la narración e interpretación del sujeto, pero encontrándonos abiertos a la comprensión y a las formas de sentir, transmitidas a través de las distintas formas del decir con el lenguaje .

Entendemos a las experiencias educativas en sus múltiples dimensiones, que conforma el entramado del cual se compone nuestras vidas. Porque la experiencia en cada sujeto afecta y es afectada por otros acontecimientos temporales, que pueden ser históricos, pero que se resignifican “aquí y ahora”.

Por lo tanto se trata de comprenderla como experiencia, que se vive en un cuerpo sexuado, con historicidad, con atravesamientos económicos, políticos, sociales, culturales, es decir con acontecimientos que hacen a nuestras realidades (Ruiz Barbot, 2014). Entonces abordar lo educativo desde la experiencia, implica pensar desde la subjetividad presente en cada sujeto y en las relaciones que este establece con y desde su contexto. Es decir que la experiencia es singular, lo que le da sentido a la experiencia que nos afecta, es lo que nos mueve, lo que nos conmueve de esa vivencia. En palabras de Contreras “al decir experiencia educativa no estamos refiriéndonos tanto a cierto tipo de fenómenos, como a cierta forma de vivir los acontecimientos” (Contreras, Pérez de Lara, 2010, p. 24).

5.1.2 Sentidos y sinsentidos de la experiencia educativa

Caminar preguntando
(Movimiento Zapatista).

Comenzaremos diferenciando el acontecimiento que involucra la experiencia, con la actividad. El primero, nos deja una marca, una impronta, nos moviliza, nos abre a un mundo de posibilidades, que antes de ser afectados no éramos conscientes de su existencia. La actividad en cambio, no nos provoca, no nos desafía, sino que cae en un vacío, en donde sí hay estimulación, pero carece de significación. Es decir que el sentido, se encuentra anulado o inexistente.

A través de los relatos de los participantes, donde se actualiza y reactualiza la experiencia — en ese espacio que tiene algo de ficción, de relleno—, pudimos ver la imposibilidad o resistencia en otros casos, de contar sus historias (Ruiz Barbot, 2013). Esto nos recuerda a la pobreza de la experiencia, sostenida por Benjamin (1989), que realiza una advertencia, sobre ello en 1933, respecto a la escasa capacidad de darle sentido a las vivencias, es decir que se conviertan en algo significativo para nosotros y para los demás. Para ello, brinda el ejemplo de los sujetos que vienen de la guerra y que tienen la imposibilidad de transmitir en palabras lo acontecido, por lo tanto si bien no dejan de ser vivencias, no se convierten en experiencia, porque no son elaboradas ni transmitidas a los otros. En este punto Larrosa deja al descubierto, la diferencia de encontrarse informados y de tener experiencias. Al igual que Benjamin, pero en otro contexto histórico, Larrosa sostiene, que si bien existe un bombardeo de estímulos —en este caso de información—, no se logra hacer experiencia, ya que no se apodera de nosotros, no nos sumerge en ella (2009).

A propósito una participante de los relatos de vida, nos cuenta sobre su experiencia en el liceo: “el liceo me gustaba, pero eran muchas horas, iba de las ocho a las diecisiete (...) yo no quería estar todo el día ahí ... en segundo para tercero, debía tres materias ... y no fui más” (participante M).

Transitando y haciendo experiencia el participante B nos dice :

En primero me portaba mal, dejé ... me quedé en mi casa no haciendo nada y no hice nada. En segundo [también le fue mal], muy difícil ... era aburrido ... no me hablaba con nadie (...) nunca llamaron [los referentes del liceo a sus padres].

Ahora está en un programa de *extraedad*, Plan 2013⁶, en ciclo básico de enseñanza secundaria, y sostiene que le agrada.

⁶ Es una propuesta integral que busca facilitar el acceso y transcurso por Ciclo Básico, “manteniendo la calidad educativa sin rebajas en los contenidos” (Administración Nacional de Educación Pública- Educación Secundaria, 2014, p.3).

Otra participante que hace el mismo programa, nos cuenta: “Iba a primero, porque me obligaban, no me gustaba nada (...) ahora me anoté por la asignación ⁷” (participante K).

Pero también se encuentran las experiencias que han sido vividas con una afectación de pérdida, de desorientación. Ellas son constitutivas del sujeto, pero desde la desesperación. En relación a esto último, traemos el relato de un participante, que hizo experiencia en la primera institución educativa formal, desde el sinsentido: “Mirá dejé de estudiar de vago, porque me aburría en el liceo, dejé de estudiar de vago (...) y agarré un laburo y ta ahí la fui llevando” (Participante J).

La participante K manifiesta su desgano y aburrimiento en el centro educativo (antes de iniciar su tránsito educativo a través del Pan 2013), alegando que intentó varias veces:

(...) iba a primero y no quería ir, me obligaban mis padres .

E: ¿Entonces dejaste, te llevaste muchas materias? No ... no, iba a hacer nada, sólo escribía lo que estaba en el pizarrón, y sí, no hacía nada ... [no fue al liceo durante unos años]. Ahora ... el año pasado (...) empecé el año pasado hice primero y pasé a segundo.

De esta forma el espacio educativo, se vuelve totalmente inerte, sinsentido “es un estar sin acontecimiento” (Romero, 2018, p. 68), que va configurando la expresión de “no hacía nada” y puede contribuir al desgano, al tedio en el campo de la experiencia.

En algunas circunstancias, esta repetición sinsentido de la actividad de lo educativo, de la imposibilidad de la experiencia, conlleva a la negación de quienes se supone que tienen que hacer experiencia para luego convertirla en pensamientos, en ese afán de la productividad.

Más adelante la participante K, nos dice:

E: ¿De los 13 a los 17 años que hacías? Nada, me anotaba en el liceo pero no iba ... me quedaba en mi casa, con la computadora cuando la tenía o con el celular.

E: ¿Por qué decidiste recomenzar a los 17 años? En realidad, me anoté al coso ese de extra-edad, porque había supuestamente menos horario, entraba a las dos y cinco [14:05 hrs] y salía [salgo] a las seis menos diez [17:50 hrs], (...) dividen las materias ... pero todas no, las anuales son supuestamente las más importantes, matemáticas inglés y esas son todo el año y todo el año, biología y eso era la mitad, por semestre ... para mí es re fácil, empecé el año pasado, me saqué buenas notas en el primer boletín y fui yendo después, lo hago porque quiero hacer algo ... para trabajar de algo.

E:¿Cómo te enteraste del programa? Cuando me fui anotar, porque vieron mi edad, para primero, para primero tenía 17 años, entonces me ofrecieron eso.

7 La asignación familiar, a través del Plan de Equidad, es una herramienta que no sólo pone acento en el ingreso económico de la familia sino que “ son un derecho de niños, niñas y adolescentes, y buscan ser un elemento de incentivo para que también ejerzan su derecho a la educación y a la salud” (Ministerio de Desarrollo Social, 2009, p.2).

E: ¿Y por qué te fuiste a anotar [después de varios años]? Nada, por la asignación nada más ... y ta después me quise quedar y fui yendo, no falté ningún día.

Otro participante que comparte la experiencia en el programa de extraedad, nos habla de su interrupciones en sus caminos por el mismo centro educativo formal:

[Cuando hizo primero, lo interrumpió, lo dejó en medio del año lectivo], me quedé en mi casa haciendo nada.

E: ¿ En segundo [antes de realizar el Plan 2013]? Sí, de nuevo ... no, no hice nada, me quedé en mi casa, igual faltaba un mes nomás para terminar, fue poquito ... lo dejé porque me aburría, no me gustaba era muy difícil, era aburrida la clase. Ahí no me hablaba con nadie, sólo con dos o tres (...).

E: Y después de ahí ¿por qué quisiste volver al liceo? También repetí [segundo], porque tenía muchas faltas de gimnasia, porque no iba, y ahora como no tengo gimnasia, no tengo que ir al otro turno de mañana

E: ¿Y por qué decidiste retomar en este programa de extraedad? Porque una vecina que va conmigo, y somos amigos hace muchos años y ta como nos tocó en la misma clase, vamos todos los días (...) ahora [en el Plan 2013], me está yendo bien. Me queda todavía la de matemática, porque fui a dar el examen y no lo salvé, igual ahora voy a hacer acreditaciones para pasar (Participante B).

Algunos de los/las participantes, contaron con otras opciones al ser atravesados por los sentidos de la experiencia y buscan así otras situaciones educativas, que puedan generar nuevos acontecimientos. Al respecto Contreras y Pérez de Lara sostienen —haciendo alusión a un sendero—, que el camino de la experiencia muestra las particularidades, los obstáculos en sus curvas y la forma singular de transitarlo, además de las reacciones de quien lo transita y la forma en que lo vive (2010). Esto da cuenta del recorrido que ha realizado una participante, por dos instituciones educativas formales, pero con distintas formas de apropiarse y de vivenciar los caminos:

E: ¿Cómo llegaste ahí? Yo había salido del liceo, porque había ido a buscar el pase [para otro centro educativo] y pasamos por ahí, porque mi madre quería que yo estudie algo, y nos dijeron que había un centro juvenil y tipo talleres, viste, de Rumbo, belleza y este FPB⁸ se hizo hace poco, hace dos o tres meses, y yo yo iba al centro juvenil viste, que hacía cocina y cuando me enteré, que había eso, que era mejor, tenías materias y esas cosas, me anoté ahí.

8 Plan de Formación Básica, enfocado a sujetos sin límite de edad para el ingreso, que hayan culminado Educación Primaria, pero no así la educación media básica (Administración Nacional de Educación Pública- Consejo de Educación Técnico Profesional, 2017). Para ello se propone flexibilidad en el currículo, con una visión desde la integralidad.(Administración Nacional de Educación Pública- Consejo de Educación Técnico Profesional, 2015).

E: ¿El FPB, en qué consiste? ¿Cuántas materias tenés? Hasta mitad de un año vamos a tener siete materias y después otra mitad, distintas, otras materias.

E: ¿Lo alternas con audiovisual? Sí.

E: ¿Qué hacen en audiovisual? Tenemos materias idioma español y en especial tenemos un taller que son todos los días, que ahí la profesora nos enseña a como usar la cámara, como grabar, las distintas partes de la cámara, un taller en especial, hacer videos. Fuimos a la Planta Burgues [Planta recicladora de residuos] también con la profesora, nos enseñó a grabar, a [hacer] entrevistas.

E: Y vos fuiste con tus compañeros. ¿Hiciste la entrevista o grabaste? Y, hacíamos un poco cada uno.

E: ¿Qué te gusto más? Y a mí me gusta preguntarle a la gente (...) (Participante M).

5.1.3 Máquinas deseantes y experiencia educativa

Bajo el término de máquinas deseantes, queremos reflejar la producción de subjetividad, subjetividad moldeada, fabricada que encontramos en el Capitalismo Mundial Integrado (CMI) (Guattari y Rolnik, 2013).

La subjetividad no se encuentra en el espacio de lo individual, sino que es producida por agenciamientos colectivos de enunciación. La producción de esta, se da en el entrecruzamiento de los procesos de producción social y material, que involucra aspectos tecnológicos, medios de comunicación de masas, economías, entre otros.

En esta actividad incesante del CMI, necesitamos estar informados, y contar con una opinión de esa información (Larrosa, 2003), pero es muy difícil detenernos, abrimos al acontecimiento y hacer experiencia (Larrosa, 2003), ya que en estos tiempos, la aceleración se vuelve el ritmo de nuestras vidas cotidianas (Araújo, Cardozo 2016).

En este escenario se configuran los territorios existenciales (Guattari, 2008), de los/las adolescentes y jóvenes. Es en ellos, donde se desarrollan “ una serie de comportamientos, de inversiones, en los tiempos y en los espacios sociales, culturales, estéticos, cognitivos” (Guattari, 2008, p. 55), de acuerdo a las máquinas desplegadas por el CMI (Guattari y Rolnik, 2013).

Por lo tanto, podemos decir que el modo en que el individuo vive esa subjetividad irá a oscilar entre la opresión, la alienación, la creación y la reapropiación, de los aspectos de la subjetividad, que conducen a un proceso de singularización.

Respecto a esto último, consideramos pertinente referirnos a una instancia del relato de vida con una participante, en relación a un conflicto en un centro educativo formal. Es de destacar que ella nos pide contarle. En principio y respondiendo una pregunta sobre alguna anécdota de la escuela, la participante es muy breve en su relato y nos dice que no le “gusta

los lugares con mucha gente” (Participante S), pero hablando sobre el liceo (centro educativo de enseñanza Secundaria), rápidamente se abre para contarnos el malentendido, término que es pronunciado irónicamente por ella, haciendo el gesto de entrecomillado.

Comienza relatándonos los sucesos que generaron la disputa violenta en el patio del liceo, entre unas compañeras en relación a una boletera (tarjeta con pasajes para el transporte público), perdida en el salón donde se llevan a cabo las clases:

(...) salimos después de gimnasia, yo, B y L, le preguntamos al portero qué horario era de boxeo y estábamos hablando con el portero y vino N con toda la junta, y B [insultó a N], cuando le insultó a la madre se agarraron de los pelos, yo nunca había visto una pelea en vivo ... se agarraron de los pelos y el guardia las quiso separar y no pudo ... se dieron contra la puerta contra la pared y vinieron las [sic], la limpiadora, la empleada y una profesora, eran tres personas y no podían y metieron a B adentro y N se separó viste. Y la profesora le dijo “vos tenés que venir para acá a hablar con la directora. ¡Ah no!, ¡Yo no!, dijo N y se fue, y a B la suspendieron como dos días o tres días y N empezó a llorar y todo eso (...) y a mí me mandaron a hablar con la directora y no le pidieron permiso a mi madre ni nada de eso y fui con la adscripta ... [la adscripta junto a la directora dijeron] “nosotras vimos en la grabación que vos estabas incitando [a la violencia] a tus amigas”, yo no hice nada dije y me dijeron “sí dale que nosotros te vimos” -¡No! Si quieres preguntale a la que está al lado mío, yo estaba quieta.[La adscripta le dice] Sí, sí, vos estabas quieta [la participante pregunta] ¿Cómo qué estaba quieta?¡Si recién me dijiste que estaba incitando!

[Adscripta] : Pero vos igual estabas incitando a tus amigas, pero en otras palabras “pelea, pelea”, pero otras palabras y ta (...).

Y la directora dijo: dale, si ya te vimos:¡no seas mentirosa! ... ahí me hirvió la sangre ... si querés suspenderme, a mí no me importa, llamá a mi madre y ella me miró con una cara de odio y ella dijo que me puedo [podía] retirar.¿Cuántos días me van a suspender? —Dale, dale te podés retirar [dijo la directora].

Ese día fue a buscarme mi padre y le dije “papá estoy suspendida” . Papá se rió un poco y dijo “mentira”. Claro nunca estuve suspendida, los ojos asombrados, grandes [hace el gesto aludiendo al rostro del padre]. Papá, habló con la adscripta y la adscripta le dijo “ella está suspendida porque no llamó a un adulto”. Yo le dije ”¿Cómo querés que llamara a un adulto, si estaba un adulto y no las pudo parar ... y dijo: No estamos en zoológico para quedar mirando- —Claro —dijo mi padre —está bien, está bien (...).

En conversaciones informales, la participante S me cuenta que no se siente cómoda en el liceo, no tiene amigas, ha crecido el desinterés por asistir y desea irse de ahí. De este fragmento se desprende la idea del apartado anterior de una experiencia sinsentido, pero

que da lugar a una revolución molecular (Guattari y Rolnik, 2013), que determina una toma de posición de parte de la estudiante (y su familia), con la concomitante generación de líneas de fuga que dan cuenta de la posibilidad de un proceso de transformación.

En palabras de Guattari y Rolnik, estas revoluciones moleculares ocurridas en la participante, tienden a ser silenciadas o desarticuladas por las distintas formas de estratificación social (2013). Tal es así, que en la respuesta de los directivos (si bien no vamos a profundizar en ello, ya que no es el objeto de la tesis), queda reflejado un “endurecimiento (...) de las estructuras estratificadas” (Guattari y Rolnik, 2013, p. 74) . Como resultado de ello, la participante S, considera que no recibió un trato adecuado y pasados unos meses decide irse del centro educativo.

Atendiendo al relato de la participante, consideramos que la violencia simbólica (Bourdieu, 1999) —que opera en este centro educativo, por parte de algunos directivos—, es parte de la interiorización de los valores capitalísticos, que de alguna forma busca anular el deseo—en este caso de los estudiantes—, para tratar de contener las líneas de segmentariedad, las más duras — que no causan ningún tipo de revolución—, mediante la obtención de una respuesta normalizadora por parte de los directivos del centro educativo. Sin embargo en todos y todas existen líneas de segmentariedad y de complementariedad, que nos hacen ambiguos, de tal forma que en ciertas circunstancias seamos enemigos y aliados simultáneamente, en este caso de las instituciones. Un ejemplo de ello es que, a pesar de encontrarse muy mal en el centro educativo, la participante sigue en el sistema formal y sólo trata de encontrar otro centro, donde los recursos humanos cambien, pero que probablemente poseerá una dinámica similar.

Siguiendo con el relato, más adelante sostiene “ Ya no me gusta más ese liceo, (...) me están tomando el pelo, y yo quedo como la mentirosa”.

De esto podemos decir que de acuerdo al reconocimiento, su ausencia o el mal reconocimiento, se va configurando la singularidad de la experiencia y dependiendo de este se constituirá el daño a la subjetividad, según la profundidad que este genere en la personalidad del sujeto (Tello Navarro, 2011).

A modo de ver como se va configurando la experiencia, en los ensayos de las derivas por los territorios considerados, la participante verbalizó “parece una cárcel”, aludiendo a la escuela que se encuentra en Primero de Mayo (centro educativo de Primaria).

Alejándonos de los centros educativos, en relación a una interrogante sobre los lugares en que aprenden, durante la realización de la cartografía, la participante S sostuvo que el único lugar donde aprendía era en su casa. Esto podría estar dando cuenta de la relevancia de la educación informal (que por cuestiones de extensión de la tesis, no vamos a indagar) .

Caso distinto y gratificante es el del participante A, con respecto a la sociabilización en la escuela y en el liceo:

Fui a la 378, fui a la otra [no recuerda el número] que queda cerca del [supermercado], primero fui allá y después vine acá, hice de primero a sexto, y no repetí ninguna clase.

E: ¿Te acordás de alguna anécdota de la escuela? ¿Algo que te haya gustado? La maestra L. L me tocó en cuarto, quinto y sexto. Ella nos enseñaba cosas que [si] no entendíamos, nos explicaba y era buena porque también cuando teníamos orales, nos hacía chistes para que no estuviéramos nerviosos.

E: ¿Cómo eras con tus compañeros? Yo, no era muy de pelear ... era que si ... sólo peleaba cuando otra clase le quería pegar a otro compañero de mi clase y lo defendíamos todos ... sólo en sexto y en quinto ... y en el recreo jugábamos al fútbol.

[Transitando por Educación Secundaria]

E: ¿Cómo te relacionás con tus compañeros? Bien, compañeros, no amigos, ... porque todos se portan mal y una vez hicieron un video a una gurisa tirándola, pero ella siempre molesta, siempre. Casi tengo un conflicto pero no tuve, pero es que un amigo, que es el más chiquito de estatura, estaba jugando, uno de mi clase va y le agarra la figurita, se la tira y no sé qué y [su compañero], no se pudo defender . Y le quito [la figurita] y le hice se la devuelva, y el otro le saca la mochila, le da una patadita... ahí sí me meto, ahí cuando le dio la piña, fue cuando salí corriendo lo empujé, lo defendí (...) Cuando se están metiendo con alguien más chico y eso, ahí si me meto. Lo defendí de ese gurí y de otro, se hacen los malos.

5.1.4 Reconocimiento y redes de apoyo

5.1.4.1 Entre Pares

En casi todos los relatos de vida, los/las adolescentes y jóvenes diferencian a los compañeros de los “amigos”, estos últimos fundamentalmente son del barrio o de sus alrededores, pero las experiencias breves tanto en el mundo laboral, como en el educativo —cambios de liceo, mudanzas—, no dan demasiado margen para la construcción de las amistades.

En la cotidianidad de los espacios educativos, la mayoría de los relatos de esta investigación aluden a pelas, a climas conflictivos, y a espacios de escaso disfrute intersubjetivo. Expresiones como “no me gustaban los recreos”, “me peleaba o era bastante “antisocial” podrían estar hablando de que la experiencia va más allá de lo escolar, del centro educativo, conformando la trama que involucra las formas de habitar

5.1.4.2 Referentes

Es importante aclarar, que en busca de apreciar las diferencias entre las experiencias escolares —educación Primaria — y liceales —educación Secundaria—, opté por preguntar sobre los referentes en la escuela y en liceo.

De acuerdo a los relatos de los/las participantes, pudimos notar que las experiencias en primaria se van conformando desde un sentido de pertenencia, de confianza y casi de complicidad con los y las maestros/as, sin embargo con respecto a los profesores en el liceo las opiniones son disímiles . Pero en los centros educativos de secundaria, aparece la figura del adscripto como una persona que los conoce, que los apoya y en quien confían. En relación a ello, una participante nos relata que para una asignatura tuvo que realizar una entrevista y eligió al adscripto: “(...) La entrevista se la hice a R [el adscripto], pero él me ayudó a hacerla porque yo no sabía (...) la necesitaba porque me contaba como escrito, me saqué un doce (...) la hice con ayuda de él” (Participante K).

Contamos con experiencias gratificantes, donde se da cuenta de la preocupación y del conocimiento de los adscriptos en referencia a los participantes de nuestra investigación:

Una participante relata :

(...) C era mi adscripta (...) porque yo separe las cosas ... muchas veces llamaba a mi madre ... porque tenía 800 bajas, me rateaba del liceo. Llamaban a mi madre porque me iba del liceo y muchas cosas, pero ta, yo se separar y sé que es una adscripta divina. (Participante Be)

También recuerda al adscripto del horario matutino, al que también le atribuye la cualidad de *divino*: “E:¿Y cuándo decís divinos, a que te referís? No eran soretos ponele, y como que vos podías acercarte a ellos, hablar ” (Participante Be).

De este modo queda en evidencia, la necesidad de reconocimiento, el cual resulta fundamental para la constitución de la subjetividad y para la existencia de una sociedad (Tello Navarro, 2011).

5.1.4.3 Redes familiares

Mi sueño es ser futbolista (Participante A Relato de vida)

Durante la explicación de árbol genealógico un participante manifiesta el apoyo que siente, en particular de un familiar para culminar secundaria y hacer magisterio:

(...) ella [la tía] dijo que, como a mi me gusta estudiar ... no tenía ningún problema de pagarme, de darme la plata y eso ... para maestro y eso ... que ella no tenía ningún problema de pagar la Universidad.

E: ¿Y eso te gustaría? ... me gusta más futbolista [risas] (Participante A).

En relación a esto último, el participante nos sigue relatando las palabras que le decía su padre: “(...) aunque me cansara tenía que seguir jugando”, esta perseverancia podemos asociarla a una situación, donde el participante trabajó para ayudar a su madre y hermana:

Algunas veces pinto un muro y eso ... cuando una vez pinté el muro... esa plata ... se la di a mi madre, pero después no me acuerdo, no sé, me acuerdo ... ah sí.. [ella] me la guardó y era para para el uniforme del Liceo y mi tía nos ayuda, también ayuda a mi madre, entonces con mi plata también pude comprar una parte del uniforme de J [la hermana] y mi uniforme lo compró mi tía (Participante A).

Al respecto, es inevitable pensar en el papel intersubjetivo del reconocimiento (Honneth, 1999). Este autor, basándose en Hegel identifica tres formas de reconocimiento: el amor, la solidaridad y el derecho (Honneth, 1997). También llamadas esferas, “son el resultado de un proceso histórico de diferenciación” (Honneth, entrevistado por Pereira, 2010, p. 327).

Cabe aclarar, que consideramos la inseparabilidad de las esferas de Reconocimiento que propone Honneth, (Tello Navarro, 2011) y creemos que estas, no sólo se encuentran retroalimentándose entre sí, sino que se entretajan en una trama con otras dimensiones que configuran al sujeto. Después de esta aclaración, entendemos que la esfera del *Amor* —en un sentido amplio—, conlleva el cuidado y la atención que junto a la confianza, la motivación y la escucha, son esenciales para la construcción de una experiencia educativa con sentido. En el relato del Participante A, el amor, es expresado a través del apoyo familiar, que se refleja en la intención de contribuir con la vestimenta de su hermana. Por lo cual, podemos decir, que en esa red familiar se habita desde el resguardo, desde el cuidado, que “significa, cultivar, hacer crecer” (Álvarez Pedrosian y Blanco Latierro, 2013, párr. 6).

Parafraseando a Freire (1973), sostenemos que somos seres que *vamos siendo* y a través de esas palabras, podemos entender a la experiencia educativa como un constructo, en la cual se imbrican las relaciones, representaciones e imaginarios sociales del sujeto de la experiencia, junto a las prácticas, sentidos y significaciones en un contexto determinado (la familia, los amigos etc.) (Ithurbide, 2018; Ruiz Barbot, 2014). Cabe mencionar que además los sujetos están condicionados por la historia, pero no así determinados por esta. Por lo tanto, existe la posibilidad de la invención y de la reinvención de las formas de relacionarse y de estar en el mundo.

Algunas acciones de los familiares actúan como fuentes valederas de reconocimiento (Romero, 2018), mientras que por otro lado se identifican ausencias de redes de apoyo. Con respecto a esto último, una participante nos relata: (...) A mi papá le da igual (...) no sabe nada, yo sé más que él (...), sabe hacer cuentas y eso, pero yo sé más que él” (Participante K). Si bien mi pregunta estaba orientada al apoyo e inclusive se le reiteró, formulando un

ejemplo “cebarte un mate, mientras estás estudiando”, la respuesta fue la misma, siempre se le dio primacía a la relación con el saber académico,

Otra forma de visualizar como se configura la experiencia educativa, es dar cuenta del continuum que existe entre la educación no formal y formal, es el caso de la participante So:

[cuando terminó la escuela] fui a un centro juvenil, hice cocina ... ahí en el Borro, hacía cocina y después teníamos otros taller, como temático, huerta, música, cine.

E:¿A vos qué te gustaba más? Y a mí, corte que, me llamaba la atención más cocina, no quería hacer más, pero ta tuve que elegir y elegí huerta, el que elegí yo. Estuve un año, entré a UTU.

E. ¿Por qué decidiste hacer UTU? Porque lo que más yo quería, quería y quiero, es hacer peluquería.

E:¿Y quién te ayudo a averiguar? A mi me ayudaron a entrar mis educadores..

En relación a lo que aprendió en cocina, nos dice :“Yo en cocina aprendí a hacer cosas que no sabía, yo no sabía hacer roscas, pizzas, y eso a mi me ayudó hoy en día necesito algo y no tengo que pedirle a nadie”.

El participante A se encuentra en el ámbito de la educación formal y de la no formal, acude a un centro juvenil después de estudiar en un centro educativo formal: “(...) yo elegí percusión, huerta y cocina y como me gustaba el arte, elegí hip hop. Empezamos a crear música, y J [la profesora] nos ayuda (...)”.

5.2 Educación no formal para el mundo laboral y producción de subjetividad

Después de la experiencia sin sentido que atravesó el participante J, nos relata:

E: ¿Estuviste en la Ong X? Claro en la cabaña [dice la dirección].

E: ¿Y cómo fue esa experiencia? [Es]tuvo lindo ... ahí nomá, yo tenía tres días de laburo y dos días de estudio ... y a mi me servía, me pagaban como si estuviese laburando pero tenia dos días de estudio ... tenía cosa de construcción, computación y huerta ... y ta ahí la iba llevando, eran cinco horitas que laburabamos nomá, [estudiábamos] mismo ahí en la cabaña ... bueno nomá viste el capataz que yo tenía, tenía otro capataz, que bueno, ese era el que nos enseñaba a nosotros sobre el tema de la construcción y ta después teníamos la otra capataz que era ¿cómo te puedo decir? era la capataza de la huerta viste y eso ... eran todos jóvenes viste, eran todos gurises un poco más grandes que yo, pero ya tenían cargo..

Laburaba y no faltaba nada ... bueno faltaba si yo faltaba [risas].

E:¿Cómo eras para faltar ? Y ... faltaba si estaba mal o me dormía y se me pasaba la hora, no iba, pero le avisaba que no iba a ir ... estuve seis meses, hice seis meses y me dieron pa' cobrar doce meses (Participante J).

En el relato del mismo participante, se deja entrever las vivencias de inmediatez y la vinculación al mercado laboral a través de la informalidad, mediante *changas*⁹:

(...) y estoy esperando que me llamen... si me llaman sabés como me voy, bueno son seis horas en la calle, vengo a las diez de la noche casi, pero ta todo sirve ... te dan siete gambas, una gamba de más, te pagan una gamba por hora, por estar parado y entregando folletos, ¿quién no va a ir?

E:¿Te dijeron que es por quince días, un mes, dos meses? No, no me dijeron nada, me dijeron que era para laburar para hoy viste, pero hay que ver ... si les gusta como repartimos y todo, quedamos con el laburito ese para seguir repartiendo pa' otros lados y si ya nos sirve como nos tratan, mejor todavía, y es plata que se gana. (Participante J).

Al respecto, Guattari y Rolnik (2013), nos habilitan a pensar en los *trabajadores precarios*, *trabajadores en negro*, lo que involucra otro tipo de relacionamiento de ellos en la cotidianidad y con la sociedad, y otro tipo de relación con el trabajo, “otro tipo de investidura de todo aquello que llamamos producción de vida personal y colectiva” (p. 263).

En relación al participante, en las notas del diario de campo, quedó registrado, cuando se lo encontró en su hogar arreglando una consola de videojuegos. Al respecto nos contó, que la forma de arreglar el artefacto, lo había aprendido de su padre. Estos aprendizajes son valorados en la cotidianidad, para la inserción laboral.

De la triangulación con las demás herramientas aplicadas, se desprende la idea de *aprender haciendo* “hago vagancia todo el día, no estudio , (...) antes laburaba ... ahí en Carrasco ... aprendo en el laburo” (Participante J, intercambio en las cartografías sociales).

En el despliegue de nuestras cotidianidades, desde nuestras prácticas se van conformado nuestras subjetividades a través de múltiples atravesamientos, como lo son las condiciones del trabajo y el empleo.

Ahora bien, no se trata de diferenciar las categorías de empleo y de trabajo, sino que se pretende visualizar las distintas estrategias que realizan los habitantes de los territorios que trabajamos, manejando como hipótesis que podríamos estar hablando de “territorios de supervivencia cotidiana” (Haesbaert, 2011, p. 17) .

Podemos decir que los sujetos elaboran estrategias para transitar en sus vidas inmersas en los procesos de las economías sistémicas locales y transnacionales. Las actividades no

9 Trabajo temporal o transitorio. Donde la retribución económica es por la tarea particular, que se realiza en ese momento.

pueden realizarse de cualquier manera y en cualquier lugar, momento o circunstancia, pues están socialmente localizadas, estipuladas y normalizadas (Álvarez Pedrosian, 2013b).

Considerando a los sujetos como entidades abiertas y en devenir continuo, se busca pensar en el entramado que se teje mediante el cruzamiento del trabajo, de la educación y las distintas formas de habitar en los territorios de sobre-vivencia.

5.3 Territorios del habitar cotidiano

Conocer las espacialidades que son habitadas, desde la experiencia de los/las adolescentes y jóvenes, ha significado un proceso de intercambio y aprendizaje en relación a nuestros universos existenciales.

Es a través de la espacialidad, donde podemos ver el “carácter ético-estético de creación y recreación, de composición y establecimiento de lo que consideramos como espacios” (Álvarez Pedrosian, 2018c, p. 30).

Mediante el juego los cuerpos y las temporalidades, podemos visualizar los intercambios de miradas cómplices, a veces cuestionadoras, gestos y palabras, todo ello dispuesto en los espacios y produciendo subjetividades..

A través de los relatos de los espacios (De Certeau, 2000) que surgieron por medio de los diálogos, en las derivas ensayadas y en la elaboración de las cartografías sociales, podemos comenzar a caracterizar los territorios de los/las participantes. Por medio de ellos, se produce la apropiación de los sujetos de los espacios, dotándolos de sentido y resignificándolos, en las prácticas e inclusive en los andares (De Certeau, 2000).

Con estos organizadores y otros vectores de subjetivación se genera una experiencia integral en los sujetos, que trasciende la falsa dicotomía entre lo físico-material y lo social (Álvarez, 2016). Estos son “desde lo más evidentes propios de una racionalización a los más inasibles que hacen a la afectividad y lo sensible” (Álvarez Pedrosian, 2016, p. 70).

Pensando en la integralidad de la experiencia (Álvarez Pedrosian, 2013b), es que buscamos abordarla a través de la información recabada mediante las técnicas utilizadas, promoviendo la resignificación de las experiencias de ser habitados y habitar los territorios en la zona de Casavalle (Ver figura 4 y 5).



Figura 4: Primer ensayo de deriva territorial



Figura 5: Segundo ensayo de deriva territorial

5.3.1 Entre la informalidad y la regularización

Retomando las particularidades de los territorios, debemos decir que ambos tuvieron y actualmente Veintidós de Mayo, cuenta con la presencia del Plan Juntos. Mediante este, ambos territorios pasaron de ser asentamientos a conformarse como *barrios* (la discusión en relación a esta categoría, ha sido abordada anteriormente). En esta oportunidad creemos necesario hacer un breve recorrido, sobre qué implica la informalidad, respecto a la construcción de la ciudad.

Cuando se conforman espacios sin una planificación ni diseño previo y por lo tanto de forma desordenada, caótica, se vuelve una sumatoria de autoconstrucciones en donde no se avisan los efectos en su entorno, "ni están planteadas considerando una perspectiva molar, urbana" (Álvarez Pedrosian, 2013a, p. 83). Las autoconstrucciones surgen de movimientos instituyentes, que carecen de "legalidad", tal es así que un participante en su relato de vida, nos cuenta las peripecias que atravesaron, al momento de *ocupar* los terrenos para la posterior autoconstrucción:

(...) Era todo campo, lo único que no sacaron eran los arcos ... esto era un basurero, todo mugre era. De a poco fuimos armando el rancho, bueno primero una carpa (...) Primero era tres palos con una lona (...) Más adelante, mi madre con todas las citaciones de la comisaría ... casi va en cana, después trajeron al Plan ... pero mal o bien eran terrenos del Estado (...) acá antes eran como 80 familias ... algunas se fueron ... no aguantaron ... eran sendas, ranchos para un lado y para el otro (risas) (Participante J).

Esta creación de nuevos habitares, no es neutra y conlleva procesos intersubjetivos donde se producen imaginarios y significados, provocando reconfiguraciones, movimientos de territorialización y reterritorialización, que pueden contribuir a nuevas fragmentaciones, creaciones de guetos (Álvarez Pedrosian, 2013a), a procesos de asimilación, integración o a la generación de procesos autónomos y autogestionarios (Rodríguez y Rudolf, 2012).

Con la llegada del plan Juntos al barrio Veintidós de Mayo, el participante nos cuenta en los relatos de vida " Volaron los ranchos (...) [aludiendo a una vivienda] es mejor propia (...) "

Durante la recorrida al estilo de una deriva con el pequeño grupo de adolescentes y jóvenes, una participante nos cuenta que primero vivió en una casa proporcionada por la Ong Un Techo para mi País¹⁰ y luego con el Plan Juntos hicieron una casa de "material" (Ver Figura 6 y 7).

10 En busca de mejorar la calidad de vida de los habitantes en los asentamientos, en principio se construye una vivienda de emergencia (precaria), como parte de un abordaje integral que lleva a cabo en el territorio en el que se trabaja (Techo, s.f).



Figura 6: Veintidós de Mayo



Figura 7: Primero de Mayo

5.3.2 Ambientes residenciales: “barrio” y/o “cante”

De acuerdo a los relatos de los/las adolescentes y jóvenes que surgieron en el ensayo de la deriva, surgen concepciones distintas respecto a la significación de la categoría “barrio”. Queremos enfatizar el uso de las categorías nativas en torno al lugar de residencia, por ello indagamos sobre los imaginarios, las creencias y las distintas materialidades que hacen a la categoría barrial. De esta forma tratamos —a través de la información que ha surgido mediante las distintas herramientas y distintos registros— de visualizar la experiencia desde la cotidianidad, es decir el habitar desde “(...) múltiples universos transversales con sus propias lógicas territoriales, sus escalas, sus dinámicas que nos llevan entre abstracciones y concreciones, más o menos aprehendidas, pero más que presentes en nuestros procesos de subjetivación contemporáneos” (Álvarez Pedrosian, 2018a, pp.77-78).

En relación a la categoría barrio, una participante de una instancia del ensayo de la deriva, nos dice que identifica a Primero de Mayo como barrio, porque “es una comunidad, vive mucha gente y las casas son de material”. Otra participante se dirige a otro compañero, diciéndole : “este cante es una mugre” y durante el ensayo deriva nos comienza a relatar la problemática con la basura que desarrollaremos más adelante, ahora nos centraremos en las categorías de los lugares de residencia.

Consideramos que estas *denominaciones*, “barrio” o “cante”, responden a las diversas formas de apropiarse de los territorios. Son procesos singulares de subjetivación del espacio (Álvarez, 2018a), en tanto ambientes residenciales (Rodríguez y Rudolf, 2012).

Estos ambientes implican al mundo socio-histórico al que se refiere Castoriadis (2007), donde las experiencias, las condiciones concretas y los modos de existencia se envuelven en la red simbólica, determinado imaginarios sociales en relación a concebir las prácticas y dar sentido a las espacialidades.

Frente a la interrogante de por qué se considera un “cante”, en el relato de vida, una participante dice:

(...) Tristemente lo es, porque vos le decís a alguien de este lugar, y le decís es en tal y tal lugar y te dice es un cante, tristemente porque lo hace la gente ¿no?

E: ¿Qué significa que es un cante?

Y ... la gente y no sé, ponele la gente mal educada, la gente, entendés que no tiene respeto ponele (...) Pero si te ponés a pensar en realidad también, lo ponen mucho, lo clasifican, en la falta de plata. Porque si vos vas a Malvín por ejemplo, por decirte un barrio, de Carrasco la gente va a ser mierda igual, lo único que con otra pinta, pero ta. Acá ya, entre que le falta la educación, le falta los dientes, le falta esto, le falta lo otro, lo clasifican peor (Participante Be).

Otra participante, durante la deriva, sostiene: “este cante es horrible”, a propósito nos relata: “Mirá, te cuento: mi hermano salió de un hogar y empezó a fumar [pasta base] y ahora está preso y así todos ... uno por uno (...)” (Participante M).

En la categoría nativa está implícito el hacer, el vivir, lo cotidiano. La carga afectiva que conlleva el espacio, en este caso una historia familiar, contribuye a la visión negativa y/o peyorativa del lugar en que se reside. Al respecto Quirós propone realizar un corrimiento de las perspectivas nativas entendidas de manera intelectual como formas de concebir y significar mundos a un entendimiento más *vivencial* que involucra “formas de hacer y crear vida social” (Quirós, 2014, p. 47) (Ver Figura 8).

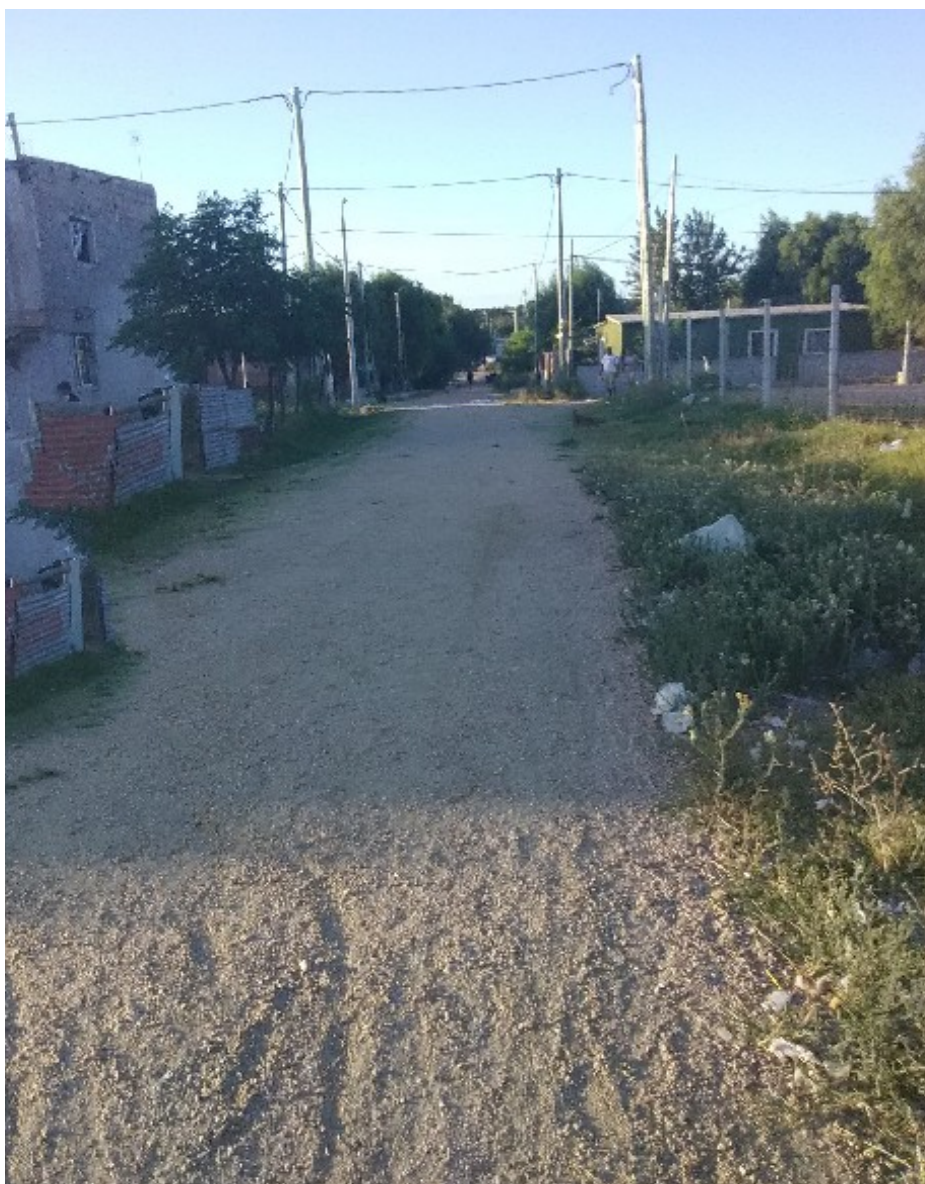


Figura 8: Ensayo de Deriva territorial

5.4 Espacios cotidianos que habitan los/las adolescentes y jóvenes

En busca de comprender el espacio habitado con sus múltiples atravesamientos, físicos, psicológicos, en el entrecruzamiento de energías móviles, Boeri (2003), nos propone la producción de *atlas eclécticos* que nos ofrece una nueva mirada de las espacialidades habitadas.

Son atlas, porque se encuentran en la búsqueda de nuevas correspondencias entre los espacios, las palabras y las significaciones, implicando análisis multidimensionales y experimentales. Estos atlas no se conforman con la visión lineal de la historia, buscan reconocer el flujo del tiempo, produciendo mapas que representan al territorio como un tejido de múltiples configuraciones, a través de las miradas de los habitantes, desde “adentro” del espacio.

A través de las construcciones de las cartografías sociales, intentamos con una mirada oblicua, observar rizómicamente junto a los/las participantes, para dar cuenta de los espacios habitados por ellos y ellas.

En la narrativa de uno de los participantes, quedó reflejada la idea del *plano*, para representar a los territorios :

(...) ya te hice el plano, (...) yo no lo dibujé igual , sabías? (...) mis casitas ,”matate”, 1, 2, 3 ,4 (se ríe) (...) le hice un plano (...) ... si agarrás un plano de las casas, te muestran los números, mentira que te muestran las casas (...) mirá te dibujé tremendo plano y el arco [alude a la cancha ,donde juega], búscalo , si lo encontrás (risas)” (Participante J).

Lo cual nos hace pensar la concepción del paradigma cenital (Boeri, 2003), respecto a la realización de mapas desprovistos de sentidos, que toman distancia de los territorios, buscando una información ordenada, pero que no aprecian ni abordan la multidimensionalidad y complejidad de los territorios.

Un dato no menor es que inmediatamente, el participante, hizo alusión a los planos a los que está acostumbrado, recordemos que en estos territorios ha trabajado la política socio-habitacional Plan Juntos y aún se encuentra haciéndolo.

Mediante la construcción de cartografías sociales, de ensayos de derivas territoriales y la producción fotográfica de las espacialidades, por parte de los/las participantes, buscamos pensar la vida, el vivir, las prácticas del habitar, como una composición, una obra de arte en tanto “bloques de sensaciones y percepciones” (Álvarez Pedrosian, 2016, p. 78), que se despliegan a través de las distintas voces.

Siguiendo los planteos de Álvarez Pedrosian (2016), podemos decir que las territorialidades conforman a los territorios, mediante configuraciones materiales e inmateriales que son

creadas y expresadas a través de los sistemas de significación, de “intensidades afectivas” (Álvarez Pedrosian, 2016, p.78), vinculadas a memorias, recuerdos e imaginarios sociales. En relación a la aplicación de la cartografía social, las primeras palabras de un participante al realizarla fue: “Es un cuadrado”. Durante la explicación sobre los propósitos de los ensayos de las derivas territoriales, otra participante sostuvo “Es chiquito”. Sin embargo en el desarrollo de estas herramientas, esas narrativas se vieron enriquecidas por distintos aspectos inmersos en los procesos de subjetivación de los/las adolescentes y jóvenes (Ver figuras 9 -14).



Figura 9: Cartografía social

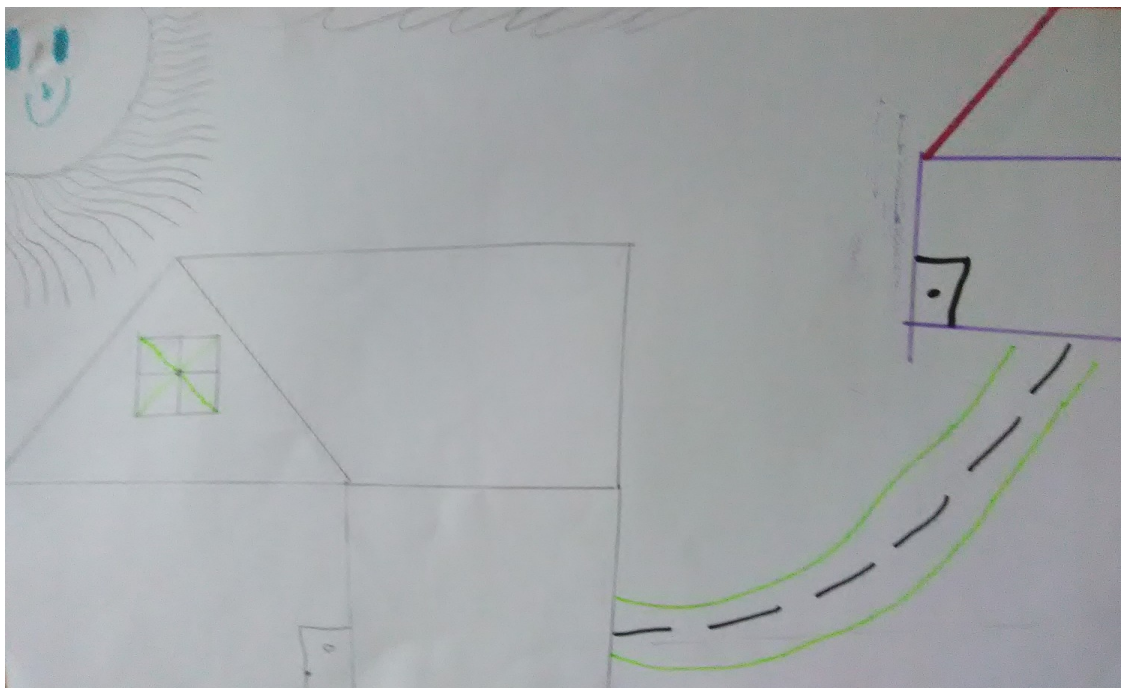


Figura 10: Cartografía social

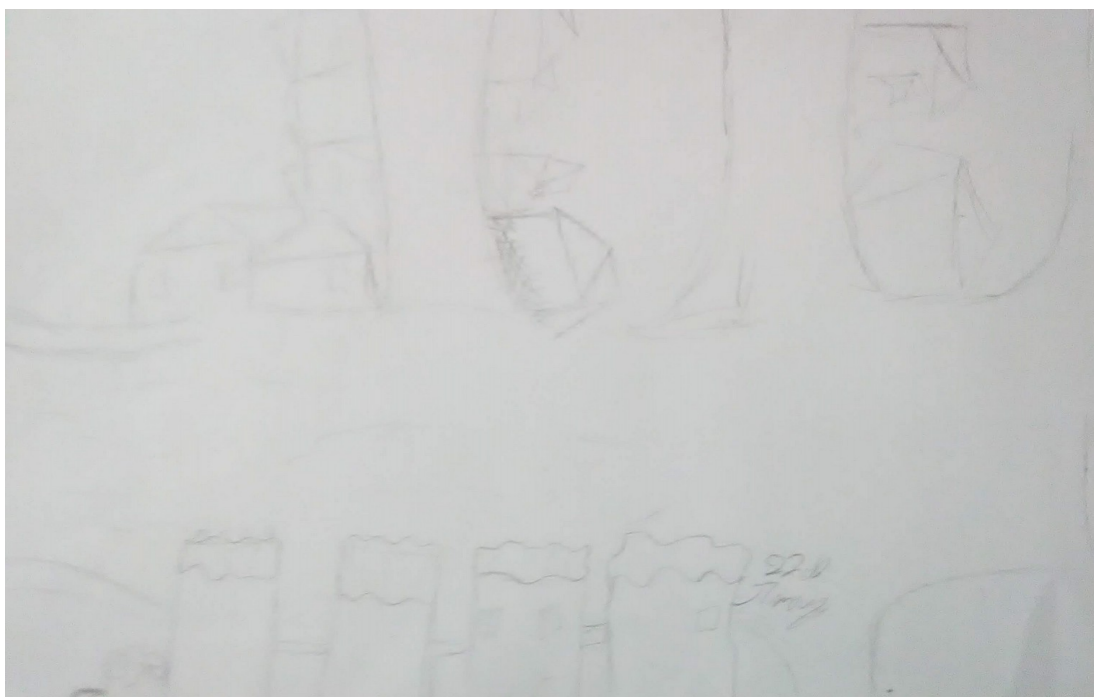


Figura 11: Cartografía social

Ningun canchuto...

1-2 IGLESIAS 6-7-LOS PINOS

2-7 ALMACENES

3-2 ESCUELAS

4-1 POLICLINICA

5-3 PLACITAS

me junto en la canchuta
y en la plaza
y no ay diferencia
trallito de mi casa
la canchuta

Teabato

BASURA
MAS LIMPIO
POR LA INTEN
Y PROLEMAS EN
Y RATAS.

Figura 14: Cartografía social

5.4.1 Los recorridos cotidianos: más allá de los límites

Para aproximarnos a las distintas prácticas espaciales que habitan y son habitados por los/las adolescentes y jóvenes, daremos cuenta de los espacios en relación a sus recorridos cotidianos.

Siguiendo una cronología de la aplicación de las distintas herramientas, en primer lugar se llevaron a cabo los relatos de vida, luego las cartografías sociales y más tarde las dos instancias de ensayos de derivas territoriales. Al respecto cabe resaltar que en los relatos, surgió la condición de tener que utilizar el transporte público, para llegar a sus centros educativos. Ninguna línea de ómnibus *llega* a los territorios trabajados, por lo cual tienen que desplazarse a la parada de transporte público más cercana, que dependiendo el centro educativo, la distancia será mayor o menor, pero todos y todas tienen en común que deben salir de sus territorialidades barriales y emprender un viaje, sea para estudiar o trabajar.

En una instancia del ensayo de la deriva, surgió la idea de que sería necesario un liceo en el barrio, otra participante comentó que se estuvo por realizar una UTU, pero ahora se “piensan realizar casas” (Participante M). Al respecto pensamos que además de construir los equipamientos edilicios, en paralelo se debe trabajar en la construcción por parte de los sujetos del ambiente residencial (Rodríguez, Rudolf, 2012), a lo cual, como hemos visto, agregaría la calidad de cuidado, protección y resguardo que involucra el habitar y que trasciende lo educativo.

En relación a los “lugares donde sienten que aprenden”, además del hogar de una participante que fue trabajado anteriormente, surgieron lugares como el Sacude, el centro educativo los Pinos, el centro educativo Cadi, liceos y escuelas (Instancia de Cartografía Social).

Si bien la cartografía fue realizada en los territorios de Primero y Veintidós de Mayo, teniendo en cuenta la condición de movilidad y desplazamientos interterritoriales cotidianos, los/las adolescentes y jóvenes participantes identificaron espacialidades que no correspondían geográficamente a los límites de lo estrictamente residencial, pero que tienen gran relevancia para los habitantes de estos dos barrios contiguos (Primero y Veintidós de Mayo). Siguiendo esta línea, vemos como la espacialidad, entendida como subjetivación del espacio (Álvarez Pedrosian, 2013b), trasciende al acto de realizar un trazo en el mapa a modo de límite impuesto (Ayala, 2015) (Ver 15 Figura).

Figura 15: Instituciones en los territorios identificadas por los/las participantes. Distancias estimativas. Imagen extraída de Google Earth.



Referencias

— “Delimitación Primero y Veintidós de Mayo



Iglesias



Centro- Educación formal



Centro- Educación no formales



Centro socio-comunitario



Centro de Salud

5.4.2 Entre la naturalización y la estigmatización

(....) andan en todos lados, es normal(...) hay relajo, a veces está tranquilo (....) o no sé, se muere alguien. (Participante J, Cartografía social)

Podemos decir que en la complejidad que conllevan las distintas dimensiones en la producción de subjetividades, existen opiniones que podrían apreciarse como contradictorias, sin embargo las ambigüedades se encuentran en ocasiones naturalizadas. Pensando en los mecanismos de estigmatización, podemos entenderlos en un interjuego entre “el endoestigma (el que funciona al interior de la zona) (...) [y] el exoestigma” (Álvarez Pedrosian, 2013a, p. 200). Este último, es reforzado por las distintas mediaciones, como los medios de comunicación, las imágenes y los imaginarios sociales en relación a los jóvenes que habitan la periferia de la ciudad (Álvarez Pedrosian, 2013a).

Cuando la participante Be nos relata sobre su entrevista laboral, señala que dio la dirección de su tía: “dije que vivía en Malvín y fue diferente (...). También lo miran [refiriéndose a Primero de Mayo] como zona roja, zona roja ya es todo”.

Debemos tener en cuenta, el papel de la memoria histórica en los mecanismos de estigmatización planteados, ya que los distintos relatos que surgen en el tiempo social actual, se proyectan en el pasado que es reinventando (Betancourt, 2004). En relación a esto una participante durante la deriva, nos relata como siente que los demás “ven” al barrio: “según por la pinta (...) la gente tampoco, no ayuda mucho, ¿no?” (Participante B).

Estos mecanismos de estigmatización son alimentados por la injerencia de la memoria colectiva, histórica e individual, que se retroalimentan continuamente.

Adherimos a la propuesta de pensar a los sujetos como entidades abiertas y creativas, que se van construyendo y en esa construcción de las subjetividades, se internaliza lo que viene de afuera, pero esto no se da como algo mecánico, es decir un simple traslado del exterior al mundo interno, sino que se “genera un adentro como torsión y pliegue del afuera” (Álvarez Pedrosian, 2013b, p. 3). Entonces entendemos que el des-reconocimiento (Ruiz Barbot, 2014), puede contribuir a fomentar la desconfianza y la baja autoestima.

En el recorrido de un ensayo de la deriva, una participante nos relata un acontecimiento que sucedió horas antes de encontrarme con ellos: “Ta horrible este barrio, hoy se agarraron a tiros en frente, se agarraron a tiros, estando la cuadra llena de gurises, de niños y mataron a uno ... le tiraron como diez” (Participante M).

Este clima de violencia e inseguridad que habitan los/las jóvenes y adolescentes del Primero de Mayo y Veintidós de Mayo, refuerzan los mecanismos estigmatizantes anteriormente mencionados. Estas condiciones involucran procesos complejos, de múltiples causas (Intendencia de Montevideo- Departamento de Planificación, 2014), que se encarnan en las

dimensiones que conforman los universos existenciales de los sujetos. Es por ello que, el abordaje integral que busca el Plan Cuenca de Casavalle—explicitado en la sección de *Ambientes residenciales: barrio o cante*—, es necesario para llevar a cabo la propuesta de *construir ciudad* (Intendencia de Montevideo- Oficina de Planificación, 2014).

5.4.2.1 *Sujetos, espacialidad y basura*

La presencia de la basura como problemática constitutiva de los habitares surgió en la realización de las cartografías sociales y fue retomada en los ensayos de las derivas territoriales.

Así lo relata una participante : “es un asco, mugre por todos lados” (Participante B).

La presencia de basura refuerza la condición de pobreza y los procesos de exclusión-expulsión—dando la sensación de descuido y de encontrarse desprotegido—, cualidades que van configurando distintas formas de vivir, de habitar esas espacialidades. Conformando “una suerte de sobre capa que se impregna a las demás, desfigurando y resignificando el paisaje con sus objetos, cualidades y formas “ (Álvarez, Pedrosian, 2016, p. 82).

Durante los recorridos de las derivas ensayadas, pudimos apreciar como la basura, forma parte del paisaje de los territorios involucrados. En relación a esta observación, pensamos en el planteo de Álvarez Pedrosian, donde sostiene que “no es casual, por supuesto, que este fenómeno (...) encuentre su expresión espacial al ser zonificado, ocultado ante ciertas miradas y expuesto en forma obscena ante otras” (2013a, p.74)

Esta *mancha voraz* (Álvarez Pedrosian, 2013a, p. 73), conlleva cierto grado de violencia simbólica y real (Álvarez Pedrosian, 2013a), dando cuenta de la construcción de sus entornos cotidianos, donde “lo que está en juego es la incorporación del deterioro, la degradación, lo desechado que no desaparece sin más, sino que es parte de la vida misma” (Álvarez Pedrosian, 2013a, pp. 73-74).

Respecto a problemas que podría estar ocasionado, en los ensayos de las derivas territoriales y en las cartografías sociales, los y las participantes sostienen: “contaminación, las ratas que nos visitan” (Participante B) , “Tremenda Mugre” (Participante C).

La preocupación por las enfermedades que acarrea esta convivencia con la basura, se manifiesta en la participante S, la cual relata y nos guía hacia esos espacios:

(...) En la escuela, donde está el tejido pusieron ... eh, un cartel que tiene el dibujo de una rata y como prohibido ... dice rata y tenemos que cuidarnos, porque está cerca de la escuela, porque está el basurero y la todo ... la canchita ... hay un montón de basura, entonces se juntan un montón de ratas (Participante S).

Más adelante agrega: “ por allá, abajo de mi casa hay como cunetas todas llenas de mugre y eso y encontraron mosquitos o una clase nueva de mosquitos o algo así (...) (Participante S).

Esta convivencia con la basura, se distribuye por los territorios de forma “expansiva y contagiosa” (Álvarez Pedrosian, 2013a, p.79). Asimismo, la expresión “tremenda mugre”, da cuenta del “deterioro percibido” (Lynch, 2005, p.172), que se encuentra inmerso en lo más profundo de nuestros sentimientos (Lynch, 2005). Al respecto Álvarez Pedrosian sostiene que:

la distinción entre lo que se considera sucio y limpio es la expresión de uno de los vectores de subjetivación más relevantes. Tiene que ver con el ordenamiento del entorno, con el trato sobre las partes extra partes y los procesos vitales de singularización, con cuáles y en qué combinaciones nos sentimos tranquilos y a gusto” (2013a, p. 73).

En relación a la gestión de la basura, una participante mientras nos señalaba un cúmulo de basura, nos dice: “¡Volquetas urgente!” (Participante B). Asimismo, los/las participantes coincidieron en que actualmente había menos basura que antes y mayor presencia de recolección por parte de la Intendencia de Montevideo. En este sentido el Plan Cuenca Casavalle plantea que:

El tema de los residuos es complejo y necesita de un abordaje integral, no sólo plan parcial de ordenación, recuperación e integración urbana de Casavalle desde el punto de vista ambiental, de la limpieza y el reciclaje, sino, sobre todo, desde un abordaje social, económico y cultural” (Intendencia de Montevideo, s.f, pp. 37-38).

Actualmente, una parte de los servicios de recolección de la órbita municipal han sido tercerizados mediante la Ong *Movimiento Tacurú*, que se encuentra presente en el barrio. Actividades como esta, así como la injerencia de empresas, cooperativas y los habitantes que se dedican al reciclaje de la basura, evidencian el negocio que circunda a la basura. Tal es así, que entre las distintas estrategias que se despliegan en la vida cotidiana (De Certeau, 2000), podemos ver a la basura como una oportunidad laboral. En los territorios, la ONG *Movimiento Tacurú*, durante un período no mayor a un año, otorga una retribución económica a los/las jóvenes, a cambio de la recolección de basura¹¹.

En relación a ello, durante un relato de vida de una participante surge:

Se anotó [hablando de su novio] en el coso ... en el Tacurú

11 Esta oportunidad laboral es ampliamente valorada tanto para los/las jóvenes, como para el grupo familiar cercano a ellos (Álvarez Pedrosian, 2013a).

E: ¿Lo llamaron? no, tampoco porque es complicado ahí igual para que te llamen, se anotó varias veces, tenía carné de salud y todo y no lo llamaron ... y ahí pagan bien. (Participante K).

Podemos decir que los efectos que conciernen a la basura, no sólo atañen a los problemas de contaminación física, sino que sus implicancias son mayores, formando parte de los mundos cotidianos de los/las adolescentes y jóvenes. En palabras de Álvarez Pedrosian “todo ello hace que desde el punto de vista espacial, opere más como un fluido que como un sólido” (2013a, p. 80) (Ver Figuras 16,17 y 18).



Figura 16: Ensayo de deriva territorial



Figura 17: Ensayo de deriva territorial

5.5 Espacialidades significativas y memoria inmersa en los habitares

La consigna de los ensayos de las derivas, involucraba el recorrido por los lugares significativos de cada participante.

En los dos momentos que realizamos las derivas territoriales, caminamos hacia la “canchita”. Esta se localiza al fondo del territorio de Veintidós de mayo y atrás del Salón Comunal de Primero de Mayo. Si bien se desconoce, en que territorialidad barrial se encuentra —según los límites establecidos—, esta condición no genera problemática alguna entre los participantes. Para algunos de ellos, es un lugar donde practican fútbol, mientras que para otros significa un lugar de esparcimiento, en donde se juntan los y las adolescentes y jóvenes: “Acá se llena siempre, a veces hay mucha gente (...) y vienen a jugar y eso” (Participante M); “Yo paro en la canchita (...) en la noche voy a la canchita. ¿Qué voy a hacer? nada raro, mirar como corretean a los otros gurises, nada raro (...) jugar al fútbol” (Participante J).

Pero en este lugar significativo, “convive” con el consumo de drogas, al respecto un participante nos dice: “también se juntan lateros [consumidores de Pasta Base]”. Seguidamente agrega otra participante “gente que consume y se sienta acá cuando hay niños y queda feo” (Participante M) (Ver Figura 19, p.84.).

En relación a los lugares significativos, los pensamos desde el concepto de *Topofilia*, definido por Tuan como: “vínculos afectivos del ser humano con el entorno material” (2007, p.130). Teniendo en cuenta lo relatado, la actividad de juego —que involucra la sociabilidad para el participante—, al igual que cuando se alude al espacio de la canchita como un lugar de esparcimiento para todos y todas, podemos pensar el *topos*, el lugar, desde dicha noción. Estos lugares *a la vista* que menciona Tuan, se caracterizan por ser “símbolos públicos” (2007, p. 334), donde se ha establecido un vínculo emocional, que dependerá de la “intensidad de la experiencia” (Tuan, 2007, p. 333).

El Salón Comunal es otro de los lugares significativos que surge en los relatos de los ensayos de la deriva. Al igual que el caso de la “canchita”, también es una forma de habitar, el *topos*, es el ser-estar en el mundo (Heidegger, 1994) (Ver Figura 20, p.85).

Pero además ese lugar se encuentra en relación con la participante, envuelto en una carga afectiva de recuerdos: “(...) cuando era niña iba al merendero y a jugar” (Participante S).

Nuestra informante calificada, nos cuenta en su relato de vida, como llegó a Casavalle. Para ello, primero da cuenta de sus distintas experiencias en el transcurrir de su vida; violencia intrafamiliar, mudanzas, convivencias en hogares del INAU (INAME en los años en que Informante Calificada era adolescente), trabajos informales y un despliegue de historias en

tiempos que se encontraba en situación de calle . Después de estas vivencias y debido a una orden judicial de desalojo, se comunicó con un sujeto que sabía que por la zona de Casavalle estaban “tomando” terrenos en el 2004 [año aproximado], lugar que hoy recibe el nombre de Barrio Primero de Mayo:

No teníamos nada, la Intendencia nos había dado bloques y eso (...) para hacer una piecita ¿entonces qué paso? Había un ranchito y ahí nos pusieron con los chiquilines, como teníamos chiquilines chicos, tres, nos dejaron ahí, aquél iba a cuidar coches y eso y yo me quedaba con los niños. Ta después, nos trajeron todo: los bloques y los materiales. Los bloques de la Intendencia , aquél empezó a armar de a poco una piecita y después vino [un] Techo para mi País [Ong].

En palabras de Duvignaud “la rememoración personal se sitúa allí donde se cruzan las redes de las solidaridades múltiples en las que estamos implicados “(2004, p. 12).

Entonces podemos decir que en esas direcciones de conciencia colectiva y conciencia individual, se van conformando las distintas memorias, las cuales se modifican de acuerdo a los momentos sociales e intereses que acarrearán (Halbwachs, 1950/2004). En referencia a ello, la informante calificada nos dice

E:¿Cómo te llevabas con los vecinos? Mmm [dudando] (...) y al principio nadie se conoce, obvio [aludiendo a la relación conflictiva], no pero después siempre tuve buena relación con los vecinos, o sea siempre una discusión que otra, pero siempre quedé bien con los vecinos.

Era chico [el barrio] después se empezó (...) [a extenderse].

Tanto el relato del Salón Comunal, como en el relato de vida en relación a la llegada a Primero de Mayo, podrían estar dando cuenta de la imbricación de la memoria colectiva, individual e histórica, que se construye desde la experiencia. La cual se actualiza y reactualiza en la cotidianidad (Halbwachs,1950/2004). En otras palabras, mediante la memoria colectiva, la reconstrucción “mágica” de experiencias, que ha tenido cierta comunidad, influye en el aquí y ahora de cada sujeto o grupos de sujetos que conforma la *comunidad* actual (Halbwachs, 1950/2004; Betancourt, 2004).

La memoria individual por su parte reactualiza a la memoria colectiva. La primera se sitúa en una trama sincrónica de nuestra existencia actual, donde se combina con los elementos sociales que nutren a nuestras conciencias y determinan la emergencia de los recuerdos. Estos a su vez, se combinan con distintas vivencias y recorridos actuales, delineando formas de pensar y actuar (Ithurbide, 2019).

En un relato de vida, surge la disconformidad en relación a una plaza, que si bien podría haber sido un espacio para compartir con la familia, fue vandalizada por los consumidores de Pasta Base (de acuerdo al discurso de la participante M). Al respecto el Plan Cuenca

Casavalle sostiene que la creación de los espacios públicos —de acuerdo a la acepción del término que tiene el Plan—, resulta crucial para la construcción de identidad en los barrios, oficiando de medio para el intercambio, los encuentros y la vida cultural. En él se reconoce que , el “núcleo duro”, de la periferia de la ciudad de Montevideo, muestra una gran carencia con respecto a los espacios públicos, lo cual conlleva a la escasa apropiación en el caso de surgir equipamientos nuevos (Intendencia-Departamento de Planificación, 2014). Además podríamos agregar que existen percepciones de las territorialidades barriales, como “es chiquito”, “acá no hay nada” (Participante M, ensayo de la deriva) que contribuyen a generar una imagen monótona de las espacialidades.

Es interesante el abordaje del Plan al decir que para trabajar en la creación de espacios públicos se necesita abordar la condición de precariedad y fragmentación que existe en la zona, trabajando desde una perspectiva integral que abarque las dimensiones físico-ambiental, cultural y simbólica. En palabras del Plan:

requiere no sólo infraestructuras, equipamientos, vivienda, sino también espacios públicos calificados por su buen diseño, construcción y mantenimiento. Las operaciones urbanas deben contribuir a construir una ciudad vivible y cargada de sentido para sus habitantes, capaz de generar vínculos de pertenencia y reconocimiento (Intendencia de Montevideo- Departamento de Planificación, 2014, p . 91).



Figura 19: "La canchita"



Figura 20: " El Comunal"



Figura 21: Ensayos de derivas territoriales

5.6 Historicidad y singularidad de habitar la experiencia

En esta sección, se busca trascender la visión del habitar como algo externo a nosotros, pues : “somos sujetos no sólo porque nos disponemos en ciertos espacio-tiempos, sino por ser habitados por espacio-temporalidades, acercamientos y orientaciones que nos atraviesan, entradas-en y salidas-de estados que son devenir, comunicación “ (Álvarez Pedrosian, 2013b, p. 1). Esto es romper esas falsas fronteras entre el adentro y el afuera, entendiéndonos como seres que nos vamos componiendo en los múltiples atravesamientos y mediaciones espacio-temporales, donde las prácticas nos van constituyendo y las producciones de subjetividades se despliegan en continuo devenir (Álvarez Pedrosian, 2013b). Hemos pensado que para conseguir esto, es necesario pensar la experiencia educativa como eje constitutivo de nuestros habitares. A la vez que el análisis de la experiencia educativa se ve enriquecida, al tratarse desde esta perspectiva.

Por lo tanto enfatizamos que hablar de experiencia, es pensar en ella desde las condiciones históricas—materiales y sociales—, que han producido al sujeto y es desde ahí, que podemos leer el acontecimiento, desde el sentido con el cual es interpretado y narrado por el sujeto de la experiencia, en el *aquí y ahora*, pero que podrá resignificarse en otro momento. Tomando los aportes de la antropología narrativa, decimos que somos seres en situación y “nuestra condición espacio-temporal nos impide el acceso a verdades *absolutas*” (Mélich, 2009, p.82). Es decir “somos sujetos que devenimos, y en esas multitudes de situaciones que vamos vivenciando en los caminos de nuestras vidas, vamos componiendo nuestras elecciones y las vamos descubriendo en el momento en que nos encontramos en ellas” (Ithurbide, 2018, p. 71-72)

Por lo tanto debemos comprender la experiencia desde los acontecimientos vividos que han dejado una huella, desplegando emociones, sensibilidades, pasiones que determinan la apertura y la escucha de lo otro que lo atraviesa. La experiencia:

No está dada del lado de la acción o la práctica sino de la sensibilidad y la exposición. Exposición a acontecimientos que son externos al “yo”, pero que lo afectan, que no dependen del sí mismo, pero que lo alteran, lo transforman (Ruiz Barbot, 2014, p.25).

Estos acontecimientos que han pasado, intervienen en el presente resignificados, en relación a sus condiciones existenciales, vividos por varones y mujeres en situaciones disímiles y singulares (Ruiz Barbot, 2014).

Afirmamos que los/las adolescentes y jóvenes mediante el relato de sus experiencias:

comprende[n] e interpreta[n], contándose construye[n] sentidos, politiza[ndo] su vida.
Al intercambiar lo acontecido reconstruye[n] y re-arma[n] lazos con los otros/as. En la

medida en que relate[n] lo vivido, hay sentidos y vínculos que se realizan y lo que le[s] acontece o aconteció toma otra forma.. [los] transforma (Ruiz Barbot, 2014, p. 21).

De ahí la importancia generada en la construcción del árbol genealógico de los/las participantes, de las lecturas de este, se desprenden historias de poco contacto con las redes familiares “ella me dijo: no quiero saber nada de vos y me quedé con mi padre” (participante K), contextos en los que aparecen conflictos judiciales “cayó preso” (participante M), historias de desempleo o de empleos informales, a través de “changas”, vivencias en situación de calle, pero también experiencias que operan mecanismos positivos y favorecedores del desarrollo de experiencias educativas. Entre ellas, redes de apoyo sociales y económicas atribuidos al grupo familiar más cercano.

Un recuerdo que ha sido transmitido al participante A, es el siguiente:

mi padre no era tanto [de] estudiar y mi abuela Rosario que es la madre de él, nos contó, que no le gustaba estudiar nada, y que un día se escapó de la escuela y lo estaban buscando, y lo encontraron en el campo cazando pájaros (participante A).

Mediante algunos relatos del árbol genealógico se aprecia, las formas en que se cultivan los vínculos intrafamiliares, que pueden llegar a enriquecer la experiencia. En ese sentido, otra participante nos relata:

(...) mi tía me habla mucho, me dice, que fue militar mi abuelo, y eso y tocaba el trombón y que mi abuela era ama de la casa creo, y me acuerdo que mi tía dijo que mi tío le faltó el respeto a mi abuelo, y mi abuelo lo correteó por toda la manzana (...) (Entrevistada S).

La experiencia va dejando huellas, marcas en los sujetos que configuran en las producciones de subjetividades. En relación a la experiencia educativa, podemos decir que cuando Larrosa (2009), enfatiza que experiencia es “eso que nos pasa”, agregaríamos que en ese eso se pone en juego la transmisión de valores, de experiencias intergeneracionales, familiares y entre pares. En ese entramado de distintas relaciones y cosmovisiones, el sujeto de la experiencia es afectado de diversas formas y en distintos grados, dependiendo de circunstancias externas e intersubjetivas. Algunas veces la experiencia logra penetrar y otras veces puede sólo pasar a través del sujeto (Larrosa, 2009). Por lo tanto esta, se va configurando de acuerdo a las desigualdades sociales y la clase social de origen y de pertenencia en la actualidad (Elizalde, 2008). En palabras de Scott: “No son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de la experiencia” (2001, p. 49). Ella da cuenta del devenir, del ser y del cambio (Ventós, 2015), de la transformación, respecto a la afectación de los sujetos.

5.6.1 Habitar lo educativo: imaginarios sociales

(...) no vas a limpiar pisos (...) ser alguien en la vida (Participante M)

Ella quiere que nosotros, corte, tengamos tremenda vida, salgamos con un trabajo adelante, estudiar y salir adelante (Participante So)

Los imaginarios sociales en relación a lo educativo, se materializan en las actitudes y formas de actuar de los/las adolescentes y jóvenes , que a la vez es compartida por los padres. “Ser alguien”, refleja como el orden capitalístico (Guattari y Rolnik, 2013), es proyectado en nuestras cotidianidades y como este incide en nuestros imaginarios sociales y por ende en nuestros pensamientos, en nuestros gestos, en nuestras intersubjetividades. Una participante mediante su relato, da cuenta de lo antedicho:

Voy a ser alguien si estudio, para trabajar y eso ... no, además no me gustaría limpiar corte ... limpiar no menos ... limpiar ... trabajar algún día, en alguna cosa, menos en eso (...) Ahora tengo buenas notas ... pero capaz que es, porque es muy fácil no sé ... yo mandé currículum a esa cosa de limpieza pero no [no la han llamado] (Participante K).

Otra participante nos dice:

algunos van porque la mamá los obliga, porque si nos ponemos a pensar nadie quiere ir a estudiar y otros van porque quieren ser alguien, porque yo voy, iba a estudiar, a veces porque me obligaban, pero ahora quiero estudiar.

E: ¿Vos pensás que si no estudiás, no sos alguien? Sí, porque ahora para trabajar y eso se te piden hasta tercero de año aprobado, no van a andar limpiando el piso como dice mi madre (Participante M).

Siguiendo con la reflexión de Guattari y Rolnik (2013), sobre el orden capitalístico, las participantes tienen introyectado el esquema de valencias que impone el salario en las distintas formas de producción.

En las territorialidades barriales, se van construyendo las motivaciones que muchas veces implican experiencias resignificadas de la familia en relación al valor simbólicos, a las prácticas referidas en este caso a lo educativo.

Frente a la pregunta referida a las motivaciones que puede tener un adolescente para estudiar , un participante manifiesta: “porque además de ganar [dinero], de trabajar vos lo primero que pensás, vos no pensás o sea limpiar wáter, vos pensás algo que te guste, que puedas ganar plata y a la vez que te guste ” (Participante A).

Otra participante manifiesta: “viste que para trabajar te piden hasta sexto año aprobado ... yo prefiero mil veces que los gurises estudien” (Participante So).

De acuerdo a los relatos, podemos inferir que uno de los intereses de la educación para los/las adolescentes y jóvenes, es considerarla como un medio para llegar a un fin, que en

este caso sería el trabajo. En relación a la educación universitaria, aunque sus palabras nos habilitan a pensar la educación en otros sectores o niveles, Bárcena sostiene:

el interés de la educación (de los jóvenes) no es ahora enseñar cómo es el mundo y que se encaminen hacia él —para que allí encuentren el modo de elaborar su propio arte de vivir—, sino, que salgan a una diminuta parte del mundo que es el mercado (como si mercado y mundo coincidiesen), que se encaminen, (...) a la fábrica o al puesto de trabajo, aunque no sepan nada del mundo. Que se ganen la vida, (...) en vez de aprender a vivirla (2014, pp. 454-455).

A través de los relatos de vida y los intercambios de relatos de experiencias que surgieron en las cartografías sociales, podemos decir que se concibe a lo educativo como medio para acceder al mercado laboral, en donde prima una visión instrumentalista de la educación (Kessler, 2002).

Pero lo educativo no se encuentra aislado de las tramas territoriales, sino que las conforma. Retomando las palabras de Haesbaert, planteamos que esta visión instrumentalista podría ser “funcional” a los “territorios de supervivencia” (2011, p. 17). En la mayoría de los relatos emerge la idea de lo educativo en relación directa con el mundo laboral, sin embargo en otros relatos entra en juego el gusto, el disfrute, lo cual tomando aportes de Romero (2018), entendemos a lo educativo como un “patrimonio en disputa” (p.78), en donde los/las adolescentes y jóvenes se debaten entre “heredar/desheredar” (Romero, 2018, p. 105) las experiencias en relación a lo educativo de sus familias.

5.7 Intersticios entre género, experiencias educativas y habitares

(...) la producción esencial del CMI, no es sólo la de la representación, sino la de una modelización de los comportamientos, la sensibilidad, la percepción, la memoria, las relaciones sociales, las relaciones sexuales, los fantasmas imaginarios, etc.

(Guattari y Rolnik, 2013, p. 41.).

En los relatos de vida de los/las participantes, podemos ver como se entrecruzan las relaciones de género, en la configuración de las experiencias en lo educativo y en la forma en que habitan los distintos espacios en sus vidas cotidianas.

En la actualidad aquella supuesta “esencia” masculina y femenina es trascendida, dando lugar a múltiples representaciones de las feminidades y masculinidades, sin embargo estos registros se construyen de forma dinámica y de acuerdo a la singularidad de los contextos (Ruiz Barbot, 2014).

Existe una construcción socio-histórica de los valores y conductas asignadas y diferenciadas según si se trata de varón o mujer. Podemos pensar en lo performativo del lenguaje, que denuncia Butler (2018b), dando como ejemplo el lenguaje que usamos, como vestimos y la forma de conducirnos en nuestros actos cotidianos.

En los relatos queda reflejado como los/as adolescentes y jóvenes se encuentran resignificando las relaciones de género. Para visualizar la reconfiguración en ellas, se plantearon dos situaciones hipotéticas, una de ellas, es la siguiente: “La mujer está estudiando y queda embarazada. El novio le dice que deje de estudiar ‘Estudiar es una pérdida de tiempo’. La mujer debe estar en la casa y cuidar a su hijo”.

Frente a ella, una participante nos dice:

Tengo amigas que van a estudiar con el hijo y allá donde yo voy a estudiar, las ayudan con las becas y eso, y dos o tres días a la semana llevan al hijo ... ¿Por qué van a dejar de estudiar?(Participante M).

En otro relato, surge la siguiente opinión: “Esta mal, ya no estamos hace 500 años atrás más o menos donde pasaba eso, veo mal que pasen esas cosas todavía en pleno siglo, eso del siglo pasado ... no le tiene que hacer caso” (Participante B).

Entendemos que nuestros cuerpos hablan y nos relacionamos por ellos y a través de ellos,

“ nuestros cuerpos dan y reciben sentido por la mirada del otro, de la otra y del mundo” (Contreras, Pérez de Lara, 2010). Siguiendo en esta línea y en relación a la naturalización de los roles de la mujer y el varón, frente a una situación planteada donde la mujer deja de estudiar para cuidar a su hijo y el varón, que es su pareja le dice “estudiar es una pérdida de tiempo”, una participante opina: “tiene razón el loco” (Participante C).

Al respecto un participante nos plantea:

(...) a mí me parece bien, porque está cuidando de la salud del botija mientras[s] que el hombre labura.

E: ¿Y el varón tendría que cuidar al hijo? Y sí, cuando le toca le toca y es así [risas]

E: ¿El varón siempre tendría que trabajar? En realidad trabajaría, pero cuando no tiene pa' laburar ahí sí, se puede quedar con el bebé, con el botija ... ahí sí, es como todo. ¿Cómo te puedo decir? Ahí le deja para respirar a la madre [risas].

E: ¿Y esto que le dijo [en la situación hipotética], que dejara estudiar, que una pérdida de tiempo? Bueno servir le sirve estudiar, pero a la misma vez le presta menos atención viste al bebé, porque estudiar estudian viste, pero hay algunos lados que vas a estudiar y no te dejan llevar al bebé, por eso mismo, (...) tenés que prestar más atención a las cosas, por eso, es por eso (Participante J).

Frente a la misma situación:

(...) quedar embarazada ... no sé ni como te puedo explicar ... es porque vos quisiste, a vos te gustó ... yo prefiero mil veces ir a estudiar antes de quedar embarazada y buscar hombre. Porque no te ayudan los hombres ¡Mentira que si vos quedás embarazada, ellos te van apoyar y a ayudar, porque no son todos iguales! ... hay hombres que sí, que trabajan, pero hay algunos que no te ayudan (Participante So).

Una posición distinta:

Me parece que está mal, porque le arruina es la vida la mujer, porque está estudiando, está en el liceo..o algo más grande, como maestra o algo así [Interrupción ... [Le repito la situación hipotética] ... porque si algún día se van a separar, la mujer va estar con el hijo, va a estar separada sin trabajo y va a tener que conseguir uno, y es mejor si separa tener un trabajo o por lo menos estar estudiando (Participante A).

En relación a esta naturalización de las diferencias entre los sexos, Butler (2018a), parafraseando a Foucault (1976/2007b), nos advierte que este artificio, ha sido creado por la sexualidad. Siguiendo esta línea, Foucault realiza una historicidad de ella, dándonos a conocer que la sexualidad, es un cuerpo organizado de poder, discursos y afectividad y que el sexo, es un concepto que además de ampliar, disimula las relaciones de poder, a través de las cuales se originó (Butler, 2018a).

Con respecto a esto un participante dice:

(...) porque son distintos viste los varones tienen su, ¿cómo te puedo decir?, son distintos a las mujeres hacen una cosa que las mujeres, que los hombres no hacen y los hombres hacen otras cosa que las mujeres no hacen y yo que sé, por ejemplo las mujeres yo que sé, tienen más oportunidades en la vida que el hombre. El hombre ni tanto viste porque es la verdad el hombre ni tanto, mal o bien, sí digo yo.

E: ¿Por ejemplo? Y yo que sé ... oportunidad de trabajo le dan mucho, porque las mujeres pueden, limpiar pueden barrer, muchas cosas pueden hacer y los hombres se ven una construcción o haciendo algo, otra cosa es, digo yo. (Participante J).

Otra situación hipotética plantea : “Las mujeres se pelean más que los varones y cuando les gusta un chico , no tienen códigos como los varones. Sin embargo son más estudiosas que los varones”.

Aludiendo a esta, una participante relata:

Los varones no todos son iguales porque hay muchos gurises que le dan pa' delante y salen con buenas cosas. En la UTU ... con los varones que yo me junto, ellos le dan pa' delante y ellos salen con buenas cosas con los que me junto allá, hacen audiovisual y no sabés el esfuerzo que le meten para tener las cosas y salir adelante en la UTU, porque tienen más cosas para delante también. (Participante So).

En relación a los roles de género, podemos decir que ciertos significados se transmiten de generación en generación mediante las formas de ser, de actuar, de pensar y hablar de varones y mujeres, que comprenden diferencias, generando la ilusión de ser naturales (Ruiz Barbot, 2014).

Más adelante, la Participante So dice:

(...) Yo sí el me ayuda ... si me ayuda y realmente me está diciendo la verdad, con su palabra, yo voy a confiar en la palabra, me voy a quedar en mi casa tranquila, y voy a hacer los deberes de lo que tiene que hacer una mujer en la casa.

E: ¿Qué tiene que hacer una mujer en la casa? Tiene que mantener la casa, lavar la ropa, tener todo fregado, todo limpio y eso es lo que tiene que tener una mujer en la casa.

En un relato que surgió en la realización del ensayo de la deriva, una participante nos cuenta que, su sobrina concurre a un centro religioso-educativo, donde existe la separación de niños y niñas, en dos edificios. La participante M, nos relata que cuida a su sobrina y seguidamente dice “eso no me gusta [aludiendo a la separación entre niñas y niños] y prosigue “ estaría bueno que estuvieran juntos ... no sé”.

Es necesario destacar que este centro, no se encuentra en los barrios en los que trabajamos, pero como dijimos anteriormente, debido a las relaciones de proximidad, los

participantes tanto en el ensayo de la deriva como en la realización de la cartografía, los relatan como dentro de su entorno territorial.

Por último, en relación a la movilidad por las vías de circulación durante las horas nocturnas, si bien existieron algunos relatos en relación a la percepción de inseguridad, estas no fueron vinculadas en forma directa al género.

5.8 Imaginando y proyectando

hice botas para volar (Participante K. Relato de Vida).

Las formas que tenemos de proyectarnos en la vida, están en relación con nuestros universos existenciales que nos aportan experiencias singulares en relación dialógica con nuestras maneras de habitar las distintas espacialidades. Desde esta óptica, los jóvenes formulan sus sentidos:

En relación a la propuesta: ¿Cómo te imaginás dentro de 5 años?, los y las participantes relatan:

Me imagino dentro cinco años trabajando, pero fuera de Uruguay. Ahí voy a trabajar y estudiar. Mi tía está en España ... yo la visa la tengo gratis, porque soy menor ... voy a trabajar y voy a ahorrar plata bastante ... '[Se ve conociendo otros lugares]' (Participante B).

Las proyecciones de los sujetos o en palabras de Ruiz Barbot "las formas de anticipar el porvenir" (2014, p. 15), se construyen a partir del entretrejo de las múltiples experiencias que ha tenido el sujeto, que involucran dimensiones que tienen que ver con la transformación, con la imagen de sí mismo, con las relaciones intergeneracionales, de género y reconocimiento, de acuerdo a coordenadas espacio-temporales.

Otro participante nos responde: "Me imagino capaz estudiando, no sé (...) quisiera ser veterinaria, pero tengo que hacer sexto, no, es muy complicado (Participante K).

Siguiendo con las proyecciones al futuro: "Dentro de cinco ... trabajando de lo que raye, y si trabajo y no puedo tener una casa ...lo que me salga (...)" (Participante So).

" (...) No tengo ni idea, supongo que trabajando y quizá estudiando (...), supongo que con mi pareja (...) más estable. Acá no, definitivamente no (risas) [se refiere al barrio]" (Participante Be).

Entre las incertidumbres y las certezas habitamos los territorios existenciales (Guattari, 2008). Por lo tanto, podemos decir que, los modos de vivir cotidianamente, incluyen las distintas prácticas de los habitantes, las utopías que conducen a la capacidad de proyectarse, las memorias, es "la vinculación del ser humano con su espacio de vida" (Cuervo Calle, 2008, p.50).

Capítulo 6 Consideraciones finales

Durante el recorrido de esta investigación ha quedado en evidencia la complejidad que hace a la composición de nuestros universos existenciales, que involucra al entramado de significaciones de las experiencias educativas. Las cuales son materializadas en prácticas espaciales. Por ello fuimos entretejiendo significaciones simbólicas con distintos modos de hacer, construyendo conocimientos pero sin “cosificar”, ni encerrar el acontecimiento, sino dando cuenta de como es vivido. Haciendo eco de las palabras de Guattari, pensamos a la investigación como una “obra de arte” (2008, p. 41), teniendo una actitud ética-estética y política para construir de manera creativa, otras formas de habitar el mundo.

A lo largo de todo el trabajo investigativo, fuimos hilando, conectando la experiencia educativa con la forma en que habitamos distintas espacialidades, en donde tratamos de establecer una serie de relaciones causales múltiples. Pues la oposición entre ciencias empírica causal versus interpretativa de sentidos no funciona como tal, sino que son complementarias (Álvarez Pedrosian, 2011). Tomando en cuenta esto, buscamos comprender las experiencias educativas como componentes de las subjetividades, que condicionan y se materializan en el ser y estar en el mundo. Junto a los diversos mecanismos de estigmatización de las zonas periféricas que se imbrican en las espacialidades subjetivadas, las cuales no sólo repercuten, sino también que *hacen* a la experiencia educativa. Pensamos en la experiencia integral del sujeto (Álvarez Pedrosian, 2016) y por lo tanto no podemos disociar lo físico de lo social, es por ello que decidimos utilizar varias técnicas, provenientes de distintos campos. Por medio de las cuales procuramos, construir información para trabajar las espacialidades, las formas en que se materializan las experiencias educativas junto a los discursos y miradas de los espacios que son habitados por estos/as adolescentes y jóvenes.

Para dar cuenta de los caminos, haremos una síntesis de lo trabajado, utilizando ejes que serán una guía para generar la posibilidad de nuevas aperturas:

6.1 Los sentidos y sinsentidos de la experiencia educativa

En los nueve relatos se despliegan la singularidades de la experiencias de cada participante, que oscilan entre los sentidos y los sinsentidos, entre los sujetos que denotan una afectación distinta debido a sus gestos, sus discursos y otros que simplemente dan cuenta de un vacío, de “la nada” (Romero, 2018).

En estos sentidos y sinsentidos, pudimos visualizar la importancia de las redes de apoyo, tanto familiares, de referentes educativos y también entre pares. Consideramos que el

apoyo se traduce en el reconocimiento, y las afectaciones de los acontecimientos son de tal índole, que influyen directamente en las motivaciones y deseos del sujeto en su cotidiano vivir.

6.2 Categorías nativas

Trabajamos desde las categorías de ellos/as, por dos motivos; primero, porque están cargadas de significaciones y en segundo lugar, pero no por ello menos importante, porque denota un aspecto *vivencial*, en los territorios considerados.

Luego de analizar, la contribución de los relatos surgidos de la tres herramientas aplicadas y del trabajo teórico, podemos inferir que la categoría “cante”, se vincula con el desorden, la desprolijidad, los conflictos y los descuidos. El barrio en cambio, se caracteriza por las relaciones de proximidad, de vecindad, surgiendo a través de las técnicas aplicadas, la palabra “comunidad”. Del relato de la informante calificada, se atribuye el acceso a distintos servicios —electricidad, agua potable—, como una de las características que definen al barrio.

De la misma forma, podemos decir que los/as participantes que denominaron “barrio” a su lugar de residencia, habitan esa espacialidad desde los comienzos del trabajo de la política socio- habitacional Plan Juntos, mientras que los que denominan a su lugar de residencia “cante”, tienen una historia de autoconstrucción más reciente al igual que el trabajo en esa espacialidad por parte de la política socio-habitacional Plan Juntos. De alguna manera y sin pretensiones de generalizar, esta inferencia estaría coincidiendo con la mirada de Rodríguez y Rudolf (2012) en relación a la incidencia de las políticas socio-habitacionales en la noción de barrio para los vecinos.

6.3 Estigmas, reconocimiento y redes de apoyo: retroalimentación entre las experiencias y los habitares

Los habitantes de las zonas periféricas de la ciudad, viven diversos mecanismos de estigmatización, los jóvenes de la periferia también que en varias ocasiones son relacionados con la delincuencia y con imágenes que tienen que ver con la peligrosidad (Fraiman y Rossal, 2009).

Los sujetos, en este caso los participantes, introyectan la mirada de los otros, los exoestigmas, tanto como, los endoestigmas, de los demás habitantes de la zona (Álvarez Pedrosian, 2013a). Dichos mecanismos contribuyen a una visión negativa del barrio, un ejemplo de ello es la visualización del consumo de Pasta Base, “andan por todos lados”.

La ausencia o *mal* reconocimiento genera una herida en el sujeto. En relación a las experiencias educativas, pudimos apreciar como esta falta de reconocimiento, dejaba huellas en la experiencia, huellas que repercutían en la convivencia día a día, en los vínculos y en la sociabilidad de los/las participantes. También vimos la relevancia del reconocimiento en las redes de apoyo para estudiar, en el análisis se involucró a los pares, los referentes —maestras en la escuela y los adscriptos en el liceo—, y al apoyo de la familia: esos espacios para realizar las tareas domiciliarias, esas conversaciones familiares, contribuyen a la configuración de las experiencias educativas, de los procesos de subjetivación y de las significaciones imaginarias (Castoriadis, 2007), que conforman nuestros universos existenciales.

6.4 Entre calles, sendas, corredores y basura

Al lado de las vías de circulación de las territorialidades barriales, para algunos participantes calles, para otros sendas, podemos apreciar montículos de basura.

Expresiones como “este cante es una mugre”, “es un asco”, atribuyen formas e imágenes al paisaje que se pueden relacionar con la precarización y suciedad en torno a las formas de habitar, no sólo en los ambientes residenciales (Rodríguez, Rudolf, 2012), sino también, la cultura, las instituciones (Álvarez Pedrosian y Blanco Latierro 2013), lo educativo.

6.5 Género y proyecciones

En relación a los roles de género, podemos decir que estos, en gran parte de los relatos, aparecen resignificados, donde se desnaturalizan las tareas asociadas históricamente a la mujer (sobre todo las relacionadas con el cuidado), sin embargo se observan discursos que tienden a no cuestionar aquello que es pensado como algo natural.

La posibilidad de proyectarse, remite a la multiplicidad de experiencias que atraviesan al sujeto (educativas, genéricas, intra e intergeneracionales entre otras), de acuerdo a coordenadas espacio-temporales.

Junto a los/as participantes y utilizando distintas técnicas (relatos de vida, cartografías sociales y ensayos de derivas territoriales), pudimos acceder a la comprensión de las dinámicas que existen entre las experiencias educativas y las formas de habitar las distintas espacialidades de nuestros universos existenciales.

Decir habitar es hablar de cuidado, abrigo, protección y sostén. Por ello y por todos los componentes que decidimos explorar y otros que serán explorados, podemos inferir que la experiencia educativa, según su afectación en el sujeto, despliega un mundo de

singularidades, posibilitando transformaciones que involucren las maneras de ser-estar en el mundo.

Para concluir me gustaría resaltar que la integralidad de la experiencia, da cuenta de un proceso abierto que se transforma, recreándose de forma continua.

Creemos — tomando como antecedente, el acercamiento del abordaje integral de Plan Cuenca de Casavalle—, se debe seguir trabajando en esa línea, logrando así, la transformación integral de la experiencias de nuestros mundos cotidianos.

Pensando en el desarrollo de nuevos caminos

Hilos de sentido (...) podemos ver si hacen trama con otros hilos, si construyen un tejido con otras experiencias, pensamientos y saberes que nos permitan ir más allá, abriendo nuevos horizontes de sentido
(Contreras y Pérez Lara, 2010 p. 79).

Durante la retroalimentación entre el trabajo de campo y desarrollo teórico, han surgido muchas temáticas para desarrollar y profundizar. De tal forma de ahondar en las dinámicas entre la experiencia educativa y los habitaes.

En el desarrollo de los ensayos de derivas territoriales, pudimos apreciar muchas Iglesias, con las cuales la mayoría de los/las participantes estaban vinculados de una u otra forma. Entonces considero que podría ser una línea interesante a explorar, es decir la experiencia educativa en relación con la religión y su traducción en las distintas formas de habitar.

Otra línea que me parece muy interesante, son las rutinas que configuran a los/las adolescentes y jóvenes y su relación con la experiencia educativa.

También me gustaría abordar, la relación con ciberespacio, me refiero al uso de las tecnologías como formas de espacialidad y las dinámicas con las experiencias educativas.

Todas las propuestas, estarán enraizadas profundamente en lo que nos propone la teoría del habitar .

Seguiremos en este camino con el objetivo de contribuir con el diseño y la ejecución de la políticas públicas, centradas en el desarrollo local, buscando la transformación de los universos existenciales.

Referencias

Acevedo, F. (2007). *Ciudad tomada. Miradas y huellas sobre Montevideo*. Fondos Concursables MEC. Montevideo: Ediciones de la Plaza

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de educación Secundaria (2014). *Proyecto Plan Experimental 2013 CICLO Básico Extraedad y Nocturnos para estudiantes adultos o con condicionamientos laborales*. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/Plan%202013/Circular_N_3213_Plan_2013.pdf

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Técnico Profesional (2015). Departamento de Programación de la Propuesta Educativa- Remite proyecto de propuesta para la modificación del Plan de Estudios Formación Profesional Básica 2007 (Expediente N° 4/ 5391). Recuperado de https://www.utu.edu.uy/utu/migra/resoluciones_old/2017/junio/res-1207-17_exp-779-15.pdf

Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Técnico Profesional (2017). Reformulación del Reglamento de Evaluación, Promoción y Acreditación de los Módulos (REPAM) de los Cursos de Formación Profesional Básica Plan 2007. (Expediente N° 779/15). Recuperado de https://www.utu.edu.uy/utu/migra/resoluciones_old/2017/junio/res-1207-17_exp-779-15.pdf

Álvarez Pedrosian, E (2011). *Etnografías de la subjetividad. Herramientas para la investigación*. Montevideo: Universidad de la República, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. Recuperado de https://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/45454/mod_resource/content/1/10-Alvarez%20Pedrosian-Etnografi%CC%81as%20de%20la%20subjetividad%20definitivo.pdf

- Álvarez Pedrosian, E. (2013a). *Casavalle bajo el sol. Investigación etnográfica sobre territorialidad, identidad y memoria en la periferia urbana de principios de milenio*. Montevideo: Ediciones Universitarias
- Álvarez, Pedrosian, E. (2013b). El ser habitado: diseño existencial y proceso de subjetivación. Ponencia presentada y publicada. En *Anales del 3er Congreso Iberoamericano de Teoría del Habitar*. Montevideo: Asociación Latinoamericana de Teoría del Habitar, Universidad de la República, Facultad de Arquitectura.
- Álvarez Pedrosian, E., Blanco Latierro, M. (2013). Componer, habitar, subjetivar. Aportes para la etnografía del habitar. *Bifurcaciones, Revista de estudios culturales urbanos*, 15 Recuperado de <http://www.bifurcaciones.cl/2013/12/componer-habitar-subjetivar/>
- Álvarez Pedrosian, E. (coord) (2014). *Cartografías de territorios y territorialidades. Un ejercicio de integralidad en el encuentro de la geografía humana y la antropología de la comunicación*. Montevideo: Universidad de la República, Espacio Interdisciplinario.
- Álvarez, Pedrosian. (2016). Tramas socio-territoriales en las que habitamos: aportes para pensar la composición urbana en clave comunicacional. *Informatio* 21 (2) 69-87. Recuperado de <https://informatio.fic.edu.uy>.
- Álvarez, Pedrosian, E (2018a). *La dimensión de lo barrial en la encrucijada de la comunicación, la ciudad y el espacio público. Una mirada etnográfica sobre la subjetivación urbana contemporánea*. Contexto, 30, 63-84. doi 10.26439/contratexto2018.n030.3149
- Álvarez, Pedrosian, E. (2018b, Julio-Agosto). Las territorialidades barriales y sus espacios de creación. En *Memorias del XIV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. Comunicación en sociedades diversas: Horizontes de inclusión, equidad y democracia. Grupo Temático 15 Comunicación y Ciudad* (pp. 72-77). Recuperado de http://alaic2018.ucr.ac.cr/sites/default/files/2020-01/GT%2015%20-%20ALAIC%202018_0.pdf

- Álvarez Pedrosian, E (2018c). *Crónicas de un nuevo habitar. Producción de subjetividad urbana entre las mediaciones de un plan sociohabitacional*. Montevideo: Ediciones Universitarias. Recuperado de <http://www.fic.edu.uy/sites/default/files/2020-03/A%CC%81lvarez%20Pedrosian%20-%20Cro%CC%81nicas%20de%20un%20nuevo%20habitar%20-%20pdf.pdf>
- Almirón, L. Álvarez Pedrosian, E. Culela, K. García Dalmás, A. Pintado, X. (2019). Cartografías de la Gruta. Tejer la periferia, hacer territorios, construir ciudadanía. En S. Aguiar, V. Borrás, P. Cruz, P. L. Fernández Gabard y M. Pérez Sánchez. (coords) *Habitar Montevideo: 21 miradas sobre la ciudad* (pp. 307-334). Montevideo. Recuperado de https://www.fes-uruguay.org/fileadmin/user_upload/Habitar_Montevideo.pdf
- Angeriz, E. Filgueira, M. (2014). Sentidos y genealogías de la experiencia educativa en adolescentes y jóvenes . *INFEIES – RM*, 3(3), pp. 23-53. Recuperado de <http://www.infeies.com.ar/>
- Araújo, A.M., Cardozo, A.(2016). Tiempos acelerados y espacios nómades de la hipermodernidad. Reflexiones abiertas . *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 6(2), 209-222. Recuperado de <https://revista.psico.edu.uy/>
- Ares, P., Risler, J.(2013). *Manual de mapeo colectivo recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón
- Augé, M.(2014). *El antropólogo y el mundo global*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Ayala, L.(2015). De territorios, límites, bordes y fronteras: una conceptualización para abordar conflictos sociales. *Debates* ,53 , 175-179.
<http://dx.doi.org/10.7440/res53.2015.14>
- Bauman, Z .(2000). *Modernidad Líquida*. México: Ed Fondo de Cultura
- Blanco Latierro, V. (2013). Aportes de la Psicología Social para una teoría del Habitar. En *Anales 3er Congreso Iberoamericano de Teoría del Habitar*. Montevideo: Asociación

Latinoamericana de Teoría del Habitar, Universidad de la República, Facultad de Arquitectura.

Blanco Latierro, V. (2015). *Habitares colectivos para la inclusión social. Vínculos y producción de subjetividad en centros residenciales de cuidados* (Tesis de Maestría, Universidad de la República). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/4881>

Blanco Latierro, V. (2017). *La dimensión estética del habitar. Aportes para los estudios culturales urbanos*. Trabajo presentado en las II Jornadas de investigación de la Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República, Montevideo.

Bárcena, F. (2014). ¿Una puerta cerrada? Sobre la educación y la corrupción pedagógica de la juventud. *Revista Brasileira de Educação* 19(57),441-460 .
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000200009>

Benedit, R., Miranda, A. (2017). La gramática de la juventud: un nuevo concepto en construcción. *Última década* 46,4-43 Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/>

Benjamin, W. (1989). Experiencia y Pobreza. En J. Aguirre (Trad.) *Discursos Interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia* (pp. 167-173). Buenos Aires: Taurus

Benjamin, W. (2005). Resúmenes. París capital del siglo XIX. En R. Terdemann (Ed.), *Libro de los pasajes* (pp. 37-63). Madrid: Akal

Betancourt, D. (2004). *Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica : lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo*. En A. Jiménez Becerra y A. Torres Carrillo, (Comps), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 124-134). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130052459/memoria.pdf>

Boeri, S. (2003). Atlas eclécticos. En E. Walker (Ed.), *Lo ordinario* (pp 179-205). Barcelona: Gustavo Gili

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalinas*. Barcelona: Anagrama

Butler, J. (2018a). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós

Butler, J.(2018b). *El género en disputa*. Buenos Aires: Paidós

Castoriadis, C. (2007). *La institución Imaginaria de la Sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores

Cevallos Tejada, F. (2002). Una mirada al nuevo enemigo social: las pandillas juveniles. *Íconos* 15, 114-122. <http://hdl.handle.net/10469/2158>

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento e investigación cualitativa. *Theoria* 14(1) 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

Comisión Nacional para la protección de los Sujetos Humanos de Investigación Biomédica y Comportamental (1979). *Informe Belmont: Principios éticos y normas para el desarrollo de las investigaciones que involucran a seres humanos*. Recuperado de http://www.conbioetica-mexico.salud.gob.mx/descargas/pdf/normatividad/normatinternacional/10._INTL_Informe_Belmont.pdf

Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, Sociedad de Psicología del Uruguay ,Universidad de la República, Facultad de Psicología, y Universidad Católica del Uruguay, Facultad de Psicología (2001). *Código de ética profesional del psicólogo/a*. Recuperado de <https://www.psicologos.org.uy/index.php/codigo-de-etica>

Contreras, D. (2009). Prólogo. En J.Larrosa y C. Skliar (Comps.), *Experiencia y Alteridad en educación* (pp. 7-12). Buenos Aires: Homo Sapiens.

Contreras, D. Pérez de Lara, N.(2010). La experiencia y la investigación educativa. En D. Contreras Y N. Pérez de Lara (Comps), *Investigar la experiencia educativa* (pp 21-86) . Madrid: Ediciones Morata

Corea, C., Duschatzky, S. (2002). *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Recuperado de

<https://catedrainstitucionalucalp.files.wordpress.com/2017/03/silvia-duschatzky-chicos-en-banda.pdf>

Csi, Equipos Mori y Bervejillo, F.(2012). *Plan Especial de Casavalle*. Intendencia de Montevideo . Recuperado de http://municipiod.montevideo.gub.uy/sites/municipiod/files/pc_-_informe_final_junio_2012.pdf

Cuervo Calle, J. (2008). El habitar una condición exclusivamente humana. *Iconofacto* 4(5) 43- 51. Universidad Pontificia Bolivariana Recuperado de <https://revistas.upb.edu.co>.

Chaves, M.(2005). Juventud negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década* 23, 9-32. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/>

De Certeau (2000). *La Invención de lo Cotidiano: Vol. I. Artes de Hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

De Gaulejac, V.(1999). Historias de Vida y Sociología Clínica En *Temas Sociales*, 23. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/05/Gaulejac-Historias-de-vida-y-sociologia-clinica.-1999.-pdf.pdf>

De Gaulejac, V. (2006a). Historia de vida. Entre la sociología clínica y el psicoanálisis. En V. De Gaulejac , S. Rodríguez Márquez y E. Taracena, *Historia de Vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica* (pp. 19-47). Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro

De Gaulejac, V. (2006b). El proyecto parental. En De Gaulejac, V. Rodríguez Márquez y E. Taracena, *Historia de Vida. Psicoanálisis y Sociología Clínica* (pp. 91-98). Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro

De León, O. (2004). Adolescencia y juventud. *Última década*,21, 83-104. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v12n21/art04.pdf>

- Deleuze, G., y Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. España, Valencia: Pre-textos.
- Diez Temanti, M. (2012). Cartografía Social. Herramienta de intervención e investigación social compleja. El vertebramiento inercial como proceso mapeado. En M. Diez Tetamanti et al. (Comps), *Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación*. Recuperado de <https://www.margen.org/Libro1.pdf>
- Di Napoli, P. (2015). La juventud como objeto de temor y estigmatización Sentimientos desde y hacia los jóvenes de los países del Cono Sur. *Revista de Ciencias Sociales* 29,(38) 123-144. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy>
- Do Monte, L. (2015). *Deriva e Psicogeografía na cidade contemporânea: experimento situacionista no centro do Recife* (Tesis de Maestría, Universidade Federal de Pernambuco). Recuperado de <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17370>.
- Duarte Quapper, K. (2001) *¿Juventud o juventudes? Versiones, trampas, pistas y ejes para acercarnos progresivamente a los mundos juveniles*. Recuperado de http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/121857/Juventud_o_juventudes_versiones.pdf?sequence=1
- Duarte Quapper, K. (2018). Investigación social chilena en juventudes El caso de la revista última década. *Ultima década* 26(50), 124-154 Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/>
- Duvignaud, J. (2004). Prefacio. En M. Halbwachs, *La memoria colectiva* (pp. 7-15). Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza. (Trabajo original publicado en 1950).
- Elizalde, S. (2008). Debates sobre la experiencia. Un recorrido por la teoría y la praxis feminista. *Oficios Terrestres* 23, 18-30. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45086>

- Erreguerena Albaiteiro, M. J. (2001). Castoriadis: sus conceptos. *Anuario 2001 UAM-X, México* 39-47. Recuperado de https://www.academia.edu/37211481/Cornelius_Castoriadis_sus_conceptos
- Espíndola, F. (2007). *Representaciones sociales de los jóvenes desde los espacios de la exclusión social. De ser joven y vivir en Casavalle sin estudiar ni trabajar* (tesis de Maestría, Universidad de la República). <https://hdl.handle.net/20.500.12008/8249>
- Fernández, A, Stavisky, S (2016). Cornelius Castoriadis: un problema y un deseo que persisten. *Diferencias. Revista de teoría social contemporánea*, 1(2), 13-17. Recuperado de <http://www.revista.diferencias.com.ar/>
- Foucault, M. (2007a). *Nacimiento de la Biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007b). *Historia de la sexualidad I-La voluntad de saber*: Buenos Aires: Siglo XXI. (Trabajo original , publicado en 1976).
- Fraiman, R. Rossal, M. (2009). *Si tocás pito te dan cumbia. Esbozo antropológico de la violencia en Montevideo*. Recuperado de <http://www.pim.edu.uy/files/2013/07/Si-tocas-pito-te-dan-cumbia-Fraiman-Rossal-web.pdf>
- Freire, P. (1973) *¿Extensión o Comunicación?* Recuperado de <https://grandeseducadores.files.wordpress.com/2015/07/extensic3b3n-o-comunicac3b3n-la-conciencia-en-el-medio-rural-1973.pdf>
- Gravano, A. (comp.) (2005). *Imaginarios sociales de la ciudad media Emblemas, fragmentaciones y otredades urbanas. Estudio de Antropología Urbana*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Red de Editoriales de Universidades Nacionales
- Guattari, F. (2008). *La ciudad subjetiva y pos-mediática. La polis reinventada*. Cali: Fundación Comunidad. Recuperado de <http://medicinayarte.com/img/-Guattari-Felix-La-Ciudad-Subjetiva-Y-Postmediatica-La-Polis-Reinventada.pdf>

- Guattari, F., Rolnik, S. (2013). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Buenos Aires: Tinta Limón
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Haesbaert, R.. (2011). *El mito de la desterritorialización: del “fin de los territorios” a la multiterritorialidad*. México: Siglo Veintiuno.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza.(Trabajo original, publicado en 1950).
- Heidegger, M. (1994). Habitar, construir, pensar. En M. Heidegger, *Conferencias y artículos* (pp. 127-142) Barcelona: Serbal.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. España, Barcelona: Crítica Grijalbo Mondadori
- Honneth, A. (1999). Entre Aristóteles y Kant. Esbozo de una moral de reconocimiento. *En Logos: Anales del Seminario de Metafísica*, 32, pp. 17-38. *Recuperado de* <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=202206>
- Intendencia de Montevideo, Departamento de Planificación (2014). *Plan parcial Casavalle: avance*. Montevideo. Recuperado de <https://montevideo.gub.uy/sites/default/files/Plan%20Casavalle%20Avance%20diciembre%202014.pdf>
- Intendencia de Montevideo (s.f). *Plan parcial de ordenación, recuperación e integración urbana de Casavalle*. Recuperado de <http://municipiod.montevideo.gub.uy/sites/municipiod/files/Libro%20Ordenamiento%20C%20Recuperaci%C3%B3n%20e%20Integraci%C3%B3n%20urbana%20de%20Casavalle%200.pdf>
- Intendencia de Montevideo, Municipio D. (2019). *Plan cuenca Casavalle*. Recuperado de <https://municipiod.montevideo.gub.uy/programas/plan-cuenca-casavalle>

- Ithurbide, L. (2018). Experiencia y experiencia educativa: en búsqueda de la transformación social. En J. Yaguache y G. Carrion-Salinas (Comps.). *Congreso Mundial Metamorfosis de las ciencias sociales y humanidades. Libro de Actas*, (pp 69-75). Loja: Ediloja
- Ithurbide, L. (2019). Territorios y territorialidades en Casavalle: aportes para pensar las distintas tácticas de los habitantes-habitados, del barrio Primero de Mayo de la periferia de la ciudad . *Brazilian Journal of Development* 5(5) 4243-4253
Recuperado de <http://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/viewFile/1608/1708>
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media de Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE- UNESCO
- Lacarrieu, M. (2007). La “insostenible levedad” de lo urbano. *Revista Eure*, 33 (99), pp. 47-64 Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/eure/v33n99/art05.pdf>
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes: algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*. Conferencia presentada en el Seminario Internacional “La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI”, Ministerio de Educación, Buenos Aires.
Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En J. Larrosa y C. Skliar (Comps.), *Experiencia y Alteridad en Educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens
- Larrosa, J. (2010). Herido de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En D. Contreras y N. Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa* (pp.87-116) . Madrid: Ediciones Morata
- Lázzaro, A. (2011). Animal poético. Arte: imaginación y praxis. Una mirada desde el pensamiento de Cornelius Castoriadis. *Imagonautas: revista Interdisciplinaria sobre imaginarios sociales* 1(2) 23-35. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4781264>
- Lefebvre, H. (1978). *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Península

- López, Ó., Pellicer, I. y Vivas Elías, P. (2008). Ciudad, tecnología y movilidad: espacios de sociabilidad transitoria. En B. Fernández-Ramírez y T. Vidal Moranta (Eds.). *Psicología de la Ciudad. La mirada psicológica sobre el espacio urbano* (pp. 121-136). Barcelona: UOC
- Lynch, K. y Southworth, M. (2005). *Echar a perder: un análisis del deterioro*. Barcelona: Gustavo Gilli
- Marenales, E. (1996). *Educación Formal, No Formal e Informal: Temas para Concurso de Maestros*. Recuperado de <https://www.academia.edu/7222365/Eduformal>
- Mélich, Joan-Carles (2009). Antropología de la situación. En J.Larrosa y C. Skliar (Comps.) . *Experiencia y Alteridad en Educación* (pp. 79-96). Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Mendoza Garza, M. Del R. (s.f). *Heidegger en 1951: Construcciones que hacen posible el habitar*. II Coloquio Doctorandos Posgrado Filosofía, Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.posgrado.unam.mx/filosofia/publica/08mendozamendoza.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social (2009). Asignaciones: un derecho y una herramienta. *Infomides 21*, 2-4. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/asignaciones-un-derecho-una-herramienta>
- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollos, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En D. Fried Schnitman. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp.421-442). Buenos Aires: Paidós.
- Najmanovich, D (2001). Pensar la subjetividad. Complejidad, vínculos y emergencia. *Utopía y praxis Latinoamericana* 6(14) 106- 111. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/279/27901409.pdf>

- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos: Nuevos Paradigmas en la Ciencia y Pensamiento Complejo*. Buenos Aires: Biblos
- Núñez, P. (2008). La redefinición del vínculo juventud-política en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 6(1) 149-190.
Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/co/co-001/index/assoc/D9067.dir/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Declaración universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=31058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Pereira, G. (2010). Reconocimiento y criterios normativos. Entrevista a Axel Honneth. *Andamios*, 7(13), 323-334. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v7n13/v7n13a14.pdf>
- Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia de la diferencia en la investigación. En D. Contreras y N. Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa* (pp.117-135) . Madrid: Ediciones Morata
- Pellicer, I., Vivas Elias, P. y Rojas, J. (2012). La deriva: una técnica de investigación psicosocial acorde con la ciudad contemporánea. *Boletín de Antropología*, 44(27), 144-163. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/boletin/article/view/20827/17507>
- Pellicer, I., Vivas Elias, P. Y Rojas, J. (2013). La observación participante y la deriva: dos técnicas móviles para el análisis de la ciudad contemporánea. El caso de Barcelona. *Eure* 39(116), 119-139. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/eure/v39n116/art05.pdf>
- Presidencia de la República. (Uruguay). (2013, setiembre 10). *Cuarenta familias edificaron su vivienda en barrio 1 ° de Mayo, donde hubo un asentamiento* [Comunicado de Prensa] .Recuperado de

<https://www.presidencia.gub.uy/Comunicacion/comunicacionNoticias/cuarenta-familias-edificaron-su-vivienda-y-el-barrio-1-de-mayo-donde-hubo-un-asentamiento>

Presidencia de la República. (Uruguay). (2016, enero 4). *Plan Juntos trabajó con 1.700 familias en 16 departamentos en los últimos tres años* [Comunicado de prensa]
Recuperado de

<https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/plan-juntos-cierre-gestion>

Pichon-Rivière, E. (1985) *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión

Quirós, J, (2014). Etnografiar mundos vividos. Desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza de antropología. *Publicar* 12(17), 47-65 . Recuperado de

<http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/publicar/article/viewFile/4914/5552>

Reguillo, R.(2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto* . Bogotá: Norma

Rodríguez, A., Rudolf, S. (2012). *Construcción del ambiente residencial. Historias singulares de asentamientos, desalojos y realojos*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica.- Universidad de la República. Recuperado de

https://www.csic.edu.uy/sites/csic/files/psico-05_aliciarodriguez_2013-04-19-webo.pdf

Romero, P.(2018). *Generación Inédita. Sentidos de la experiencia liceal en jóvenes de Casavalle, que continúan estudiando y son primera generación en educación media* (Tesis de Maestría, Universidad de la República).

<https://hdl.handle.net/20.500.12008/20051>

Ruiz Barbot, M. (2014). *Narrativas biográficas: condiciones de existencia y lugares sociales de los y las jóvenes, en el contexto uruguayo* (Tesis de Doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina). Recuperado de

<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/8087/2/TFLACSO-2014MRB.pdf>

- Sandoval, M. (2000). La relación entre los cambios culturales de fines de siglo y la participación social y política de los jóvenes. En S. Balardini (Comp.). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* (pp. 147-164). Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cyg/juventud/sandoval.pdf>
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo Razón y emoción*. Barcelona: Editora Ariel. Recuperado de https://www.academia.edu/8443706/Santos_Milton_2000_La_Naturaleza_del_Espacio_Tecnica_y_Tiempo_Razon_y_Emocion_Edit_Ariel_Espana
- Scott, J. (2001). Experiencia. *Revista de estudios de género La ventana*, 2(13), 42-74. Recuperado de <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana13/ventana13-2.pdf>
- Soares do Lima, T. (2015). *Ensaio sobre a vida cotidiana. Passos e tropeços de uma pesquisa psicogeográfica*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Recuperado de <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128940/000975917.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Supelano-Gross, C. (2014) ¡Cómo hacen frente las cosas a las miradas! Walter Benjamin y la mirada de lo urbano. En *Universitas Philosophica*, 62(31), 147-168. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/unph/v31n62/v31n62a07.pdf>
- Techo (s.f) ¿Techo sigue construyendo viviendas de emergencia?. Recuperado de <https://www.techo.org/uruguay/preguntas-frecuentes/>
- Tello Navarro, F. (2011). Las esferas de reconocimiento en la teoría de Axel Honneth. *Revista de Sociología* 26, 45-57. Recuperado de <https://revistas.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27487/29161>
- Trilla, J. (2013). Educación no formal. En Ministerio de Educación y Cultura, Dirección de Educación. *Educación No Formal: Lugar de conocimientos. Selección de textos* (pp. 27- 50). Recuperado de

[http://repositorioddp.mec.gub.uy/jspui/bitstream/repositorio/59/2/
Educacion_No_Formal-Seleccion_de_textos.pdf](http://repositorioddp.mec.gub.uy/jspui/bitstream/repositorio/59/2/Educacion_No_Formal-Seleccion_de_textos.pdf)

Tuan, Y-F. (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Barcelona: Melusina.

Uruguay. (2004, setiembre 14). Ley nº 17.823: Código de la Niñez y la Adolescencia.
Recuperado de
http://www.oas.org/dil/esp/Codigo_Ninez_Adolescencia_Uruguay.pdf

Uruguay. (2008, agosto 4). Decreto nº. 379/008. Apruébase el Proyecto elaborado por la Comisión de Bioética y Calidad de Atención, dependiente de la Dirección General de la Salud, del Ministerio de Salud Pública, vinculado a la Investigación en Seres Humanos. (1.594*R). Recuperado de
<https://impo.com.uy/copetes/pdf/20080814/documentos.pdf>

Van Dijk, S. (2008). *El desafío que plantea Edgar Morin a la educación*. Recuperado de
[https://www.academia.edu/7707689/El_desaf
%C3%ADo_que_plantea_Edgar_Morin_a_la_educaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/7707689/El_desaf%C3%ADo_que_plantea_Edgar_Morin_a_la_educaci%C3%B3n)

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord), *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp 23-64). Barcelona: Gedisa

Ventós, F. (2015) *¿Por qué continúan los que continúan en educación media básica? Sentidos que atribuyen los jóvenes que retoman o permanecen en sus estudios a través del Plan de Formación Profesional Básica F.P.B. 2007 (C.E.T.P./UTU)* (Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Universidad de la República). Recuperado de
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/7576>

Viñar, M. (2009). *Mundos Adolescentes y Vértigo Civilizatorio*. Montevideo: Trilce.

Yory, C. M. (2007). *Topofilia o la dimensión poética del habitar*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Zambrano, M(1989). *Notas de un método*. Madrid : Mondadori

Anexos

1. Guía para Relatos de Vida (incluye árbol genealógico), con los/las adolescentes y jóvenes participantes

Es una guía, pautas de las dimensiones que serán trabajadas, pero además atenderemos los emergentes que surjan en los distintos relatos

Presentación

¿Cuál es tu nombre?

¿Tú edad?

¿Viviste siempre acá? O ¿Cómo llegaste? ¿Viviste muchas mudanzas? ¿Cómo fueron?

Centros educativos

¿A qué escuela fuiste? ¿En que barrio se encuentra? ¿Te gustaba? ¿Qué te gustaba?

¿Tenías compañeros o amigos? ¿Te seguís viendo o encontrando con algún amigo o compañero?

¿Qué hacías en el recreo?

¿Te acordás de algún referente, maestro, compañero que haya significado algo para vos?

¿Me podrías contar alguna anécdota?

¿A qué liceo fuiste? ¿En que barrio está? ¿Te gusta? ¿Por qué? Si no va : ¿Por qué crees que dejaste de ir?

¿Tenías compañeros? ¿Amigos?

¿Que hacías, hacés en los recreos? Cómo te llevas con los demás?

¿Te acordás de algún referente, profesor, adscripto, amigo? ¿Por qué crees que te acordás de el/ella?

¿Alguna anécdota, algo que recuerdes que hayas vivido en el liceo?

Vida cotidiana

Describime un día a en la semana.. ¿Qué hacés?

¿Tenés amigos del barrio? ¿Compañeros? ¿Te juntás con ellos/as? ¿A dónde van? ¿Qué actividades hacés en tu barrio? ¿Recorrés otros barrios?

Te voy a plantear dos situaciones que no son reales y vos me vas a contar que te parecen...

Primera Situación

Las mujeres se pelean mas que los varones y cuando les gusta un chico, no tienen códigos como los varones. Sin embargo son más estudiosas que los varones.

Reflexionar sobre la situación. A partir de la pregunta: ¿qué te parece?

Segunda situación

La mujer esté estudiando y queda embarazada. Su pareja le dice que el lugar de la mujer es quedarse en la casa y cuidar a su hijo —Estudiar es una pérdida de tiempo, yo trabajo y vos te quedás en casa— le dice su pareja.

Reflexionar sobre la situación. A partir de la pregunta: ¿qué te parece?

¿Por qué y para qué estás estudiando? ¿Cuál crees que es la motivación que tienen adolescentes y jóvenes como vos, para estudiar?

Árbol Genealógico

Acá tenés una hoja y marcadores, te pido que dibujes a tu familia, a través de un árbol genealógico. ¿Conocés de que se trata?

¿Podrías escribir quiénes son tus padres? Tus abuelos? Tus primos? Todos los que quieras, después vamos a trabajar juntos/as y siempre te voy a ayudar.

Te voy a pedir :hasta que año de escuela, liceo, Utu o Universidad hicieron o hacen de tus padres, tus tíos tus abuelos ,tus tíos primos, tus hermanos, los que recuerdes.

¿En qué trabajan?

Redes

¿Los vas a visitar o ellos te vienen a visitar? ¿Qué intercambian , qué te cuentan, qué les contás, alguna historia (referido a lo educativo)?

¿En relación a estudiar, tus familiares que piensan? ¿Qué te dicen?

Cuando estás en tu casa, haciendo alguna tarea para el/los centro/s educativo/s: ¿sentís que los que viven con vos te apoyan? ¿Sentís que te dan un espacio? ¿Cómo?

2. Consigna para cartografías sociales

De esta guía-consigna se desplegarán los relatos de los y las participantes

Presentación

Vamos a construir un mapa del lugar donde vivimos.

Acá tienen hojas y marcadores. A medida que vayan dibujando, les voy a ir preguntando algunas cosas, y ustedes irán agregando a la hoja las distintas respuestas.

Algunas interrogantes a trabajar en la cartografía

¿Cómo es la convivencia entre Primero y Veintidós de Mayo? ¿Existen conflictos?

Recorridos que realizan (rutina). ¿Qué les gusta del/los barrio? ¿Qué actividades disfrutan?

¿Qué instituciones identifican?

Lugares donde sienten que aprenden cosas...

¿Dónde se juntan los/las adolescentes y jóvenes? ¿Qué hacen? ¿Las mujeres circulan por el barrio igual que los varones? ¿Hay actividades que hacen mayormente lo varones (en calles)?

¿Cómo ven a los barrios? ¿Se sienten seguros/as o a veces no? ¿Me podrían contar?

¿Identifican alguna problemática en ellos?

¿Cambiarían algo?

3. Consigna para las derivas ensayadas

Al igual que en la cartografía, enfatizamos que a partir de esta guía se desprenderán los relatos de los/as adolescentes y jóvenes, así como nuevas temáticas.

Presentación

Hoy vamos a recorrer los barrios, ustedes me van a guiar. Quiero conocer los lugares significativos para ustedes. En todo el recorrido vamos a sacar fotos de los lugares.

Interrogantes disparadores, para el recorrido (mientras los participantes sacarán fotos)

¿Por qué les gusta este lugar? ¿Tienen recuerdos? ¿Qué sucede acá?

¿Qué pueden decirme del tema de la basura?

¿Sienten que los/las jóvenes y adolescentes se organizan? ¿Cómo? ¿Para qué? ¿Ustedes participan?

¿Los vecinos se juntan? ¿Qué hacen? ¿Hay actividades en los comunales?

¿Cómo creen que los demás ven al barrio (los de afuera).

¿Qué problemas hay en los barrios?

¿Qué les gusta de los lugares de acá? ¿Qué les disgusta?

¿Les gustaría proponer algo? ¿Qué?

4. Guía para relato de vida de la Informante Calificada

Es una guía, pautas de las dimensiones que serán trabajadas, pero además atenderemos los emergentes que surjan en los distintos relatos

Presentación e introducción

Nombre

Edad:

En este relato me vas a contar y vamos a conocer las distintas experiencias que has vivido en relación a tu familia, a tus empleos y a los lugares en que viviste.

¿En dónde naciste? ¿En cuántos barrios viviste?

Si tuvieras que elegir un lugar que durante tu estancia haya marcado tu vida ¿Cuál sería?
¿Quiénes han sido tus referentes en la vida?

Vida cotidiana

¿Cómo llegaste a Primero de Mayo? ¿Te acordás del año?
¿Recordás las primeras construcciones? ¿Vos construiste? Contame...
¿Consideras a Primero de Mayo como un barrio? ¿Qué implica que sea un barrio?
¿Cómo te llevabas con los vecinos ¿Cómo te llevás ahora?
¿Has vivido conflictos en el barrio? ¿Actualmente?
¿Cómo te sentís bien en el barrio? ¿Crees que falta algo?

Lo educativo

Decidiste terminar la escuela, contame sobre esa experiencia...
¿Creés que ello, puede contribuir en la experiencia de tus redes familiares?
¿Qué te parece que hacen los/las adolescentes y jóvenes acá?
¿Qué te gustaría cambiar o modificar?

5. Notas de información, Consentimientos informados y Asentimientos informados

5.1 Nota de información para Jóvenes participantes

Te invitamos a participar de la investigación *Experiencias educativas y habitares de adolescentes y jóvenes. Contribución a la construcción de nuevas espacialidades en Casavalle*.

Esta investigación surge en el marco de la Maestría de Psicología y Educación, de la Facultad de Psicología de La Universidad de la República.

La misma será llevada a cabo por la Licenciada Lucrecia Ithurbide, con el objetivo de indagar las dinámicas existentes entre las experiencias educativas y las distintas construcciones de las formas de habitar en la cotidianidad de los/las adolescentes y jóvenes de los barrios Primero de Mayo y Veintidós de Mayo, en Casavalle.

Debes saber que su participación en este estudio es voluntaria y que puedes decidir no participar o cambiar tu decisión y retirar el consentimiento en cualquier momento, además podes hacer las preguntas que consideres necesarias, durante cualquier momento de la investigación.

Si aceptas participar en la investigación, deberás asistir a un encuentro en donde se hablará en relación a tus experiencias educativas a lo largo de tu vida. El mismo tendrá una hora y media de duración aproximadamente.

También junto a otros/as jóvenes y adolescentes, asistirás a dos encuentros y realizarás una cartografía social (mapa) de los lugares de los barrios Primero de Mayo y Veintidós de Mayo y una deriva por los barrios (un recorrido), teniendo en cuenta los lugares significativos para todos/as los/as participantes. Cada encuentro tendrá una hora de duración aproximadamente.

La información recabada al igual que tus opiniones, en los relatos de vida y en los encuentros para la realización de la cartografía y la deriva, serán confidenciales, utilizándose sólo para los fines de esta investigación. Se mantendrá el anonimato, es decir que tu nombre no aparecerá en el relato de vida y las grabaciones de todos los encuentros serán destruidas una vez que el material sea transcrito.

En caso de tomes la decisión de retirarte del proceso de la investigación, debes saber que esto no te afectará de forma alguna y que en el transcurso de la investigación, se considerará siempre el beneficio del participante.

Tu participación en la investigación no tendrá ningún costo al igual que ningún beneficio económico por formar parte de ella.

Es importante resaltar que en caso de movilizaciones afectivas en relación a los discursos generados en los encuentros, serás debidamente derivado/a a un centro de salud de la zona y recibirás la atención psicológica pertinente. El servicio de salud corresponde a la policlínica Los Ángeles, ubicada en la calle Ángeles 5340, siendo su número de teléfono 2 226 03 59 o 2222 7795.

Tendrás derecho a participar en la devolución de la investigación y a conocer los resultados finales de la misma.

En caso de tener alguna duda podrás consultar a Lucrecia Ithurbide. Teléfono.....

5.2 Consentimiento informado para jóvenes participantes

Acepto participar voluntariamente en esta investigación *Experiencias educativas y habitares de adolescentes y jóvenes. Contribución a la construcción de nuevas espacialidades en Casavalle*, a cargo de la Licenciada Lucrecia Ithurbide.

He sido informado/a de que el objetivo de este estudio es indagar sobre las dinámicas existentes entre las experiencias educativas y las distintas construcciones de las

formas de habitar en la cotidianidad de los/las adolescentes y jóvenes del barrio Primero de Mayo y Veintidós de Mayo , en Casavalle.

Me han informado que participaré de un encuentro que consistirá en elaboración de un relato de vida en donde hablaré de distintos aspectos educativos a lo largo de mi vida. Dicho encuentro será de una hora y media de duración aproximadamente. También asistiré a dos encuentros junto a otros/as adolescentes y jóvenes en los cuales se realizará una cartografía social (mapa) y una deriva (recorrido), por los barrios, teniendo en cuenta los lugares significativos para los participantes. Cada encuentro tendrá una hora de duración aproximadamente.

Estas instancias —los relatos de vida, como la realización de cartografías sociales y la deriva—, serán grabados y además se realizarán las anotaciones que se consideren pertinentes. Dichos registros no serán divulgados, y sólo serán utilizados para el análisis en el trabajo investigativo, siendo destruidos una vez culminado el mismo.

Además, podré realizar preguntas en cualquier momento de la investigación y retirarme cuando yo lo desee, sin que esto me afecte de forma alguna.

Sé que la información que brinde en el relato de vida es confidencial y al igual que la cartografía social y la deriva, se mantendrá el anonimato y la información recabada en dichas instancias será utilizada sólo para los fines de la investigación.

La participación en la investigación, no tendrá ningún costo y no existirá compensación económica por participar en ella.

Entiendo que puedo participar en los espacios en el que se divulgue la información en la comunidad.

He sido informado/a sobre que los beneficios de ésta, se relacionan con la posibilidad de entender y divulgar los efectos de las prácticas educativas en las distintas formas de los/las adolescentes habitamos los espacios. Por lo tanto se entiende que los beneficios trascienden a nosotros y van más allá de la comunidad.

Es importante resaltar que en caso de movilizaciones afectivas en relación a los discursos generados en los encuentros, seré debidamente derivado a un centro de salud de la zona y recibiré la atención psicológica pertinente. El servicio de salud corresponde a la policlínica Los Ángeles, ubicada en la calle Ángeles 5340, siendo su número telefónico 2 226 03 59 o 2 222 77 95

Si tengo alguna pregunta sobre mi participación y los resultados de esta investigación, puedo consultar a Lucrecia Ithurbide al teléfono.....

5.3 Nota de información para la informate calificada

Este documento tiene como finalidad transmitir el origen, el objetivo de la investigación *Experiencias educativas y habitares de adolescentes y jóvenes. Contribución a la construcción de nuevas espacialidades en Casavalle* y su participación en ella.

Esta investigación surge en el marco de la Maestría de Psicología y Educación, de la Facultad de Psicología de La Universidad de la República.

La misma será llevada a cabo por la Licenciada Lucrecia Ithurbide, con el objetivo de indagar las dinámicas existentes entre las experiencias educativas y las distintas construcciones de las formas de habitar en la cotidianidad de los/las adolescentes del barrio Primero de Mayo, en Casavalle.

En caso de que acceda, su participación consistirá en la elaboración de un relato de vida, en donde se hablará de las distintas experiencias que he tenido en el desarrollo de su vida y en el barrio específicamente. Este encuentro tendrá una hora y media de duración aproximadamente.

Es importante tener en cuenta que su participación es voluntaria y por lo tanto puede retirarse de la investigación cuando así lo desee, además de realizar las preguntas pertinentes en el transcurso de la misma.

Si decide no participar, retirarse en algún momento del proceso de la investigación o decide no contestar alguna pregunta en el relato de vida, puede hacerlo, sin que la decisión la afecte de forma alguna. Se destaca que siempre se considerará el máximo beneficio del participante.

Los datos recabados serán confidenciales y se mantendrá el anonimato. Las grabaciones y anotaciones serán utilizadas sólo para los fines de la investigación y serán destruidas una vez culminada la misma.

Su participación en la investigación, no tendrá ningún costo y ningún beneficio económico.

Los beneficios de la investigación se relacionan con la posibilidad entender y divulgar los efectos de las prácticas educativas en las distintas formas en que los/las adolescentes y jóvenes habitan los espacios. Por lo tanto entendemos que los beneficios trascienden a los/las adolescentes y jóvenes y van más allá de la comunidad.

Es importante resaltar que en caso de movilizaciones afectivas en relación a los discursos generados en los encuentros, será debidamente derivada a un centro de salud de la zona y recibirá la atención psicológica pertinente. El servicio de salud corresponde a la policlínica Los Ángeles, ubicada en la calle Ángeles 5340, siendo su número de teléfono 2 226 03 59 o 2222 7795.

Saluda atte.

Lucrecia Ithurbide

Tel.....

5.4 Consentimiento informado para la Informante Calificada

Acepto participar voluntariamente en esta investigación *Experiencias educativas y habitares de adolescentes y jóvenes. Contribución a la construcción de nuevas espacialidades en Casavalle*, a cargo de la Licenciada Lucrecia Ithurbide.

He sido informada de que el objetivo de este estudio es indagar sobre las dinámicas existentes entre las experiencias educativas y las distintas construcciones de las formas de habitar en la cotidianidad de los/las adolescentes y jóvenes de los barrios Primero de Mayo y Veintidós de Mayo, en Casavalle.

Me han informado que participaré de un encuentro que consistirá en elaboración de un relato de vida, en donde se hablará de las distintas experiencias que he tenido en el barrio, lo cual se complementará con aspectos de mi trayectoria social. Este encuentro tendrá una hora y media de duración aproximadamente.

En el encuentro, la información será recabada mediante una grabación y las anotaciones que se consideren pertinentes. Dichos registros no serán divulgados y sólo serán utilizados para el análisis en el trabajo investigativo, siendo destruidos una vez culminado el mismo.

Además, podré realizar preguntas en cualquier momento de la investigación y retirarme cuando yo lo desee, sin que esto me afecte de alguna forma.

Entiendo que la información que otorgue en el encuentro del el relato de vida, será confidencial y será utilizada sólo para los fines de la investigación, resguardándose mi anonimato.

Lucrecia Ithurbide, me ha informado sobre que los beneficios de esta investigación, que se relacionan con la posibilidad de entender y divulgar los efectos de las experiencias educativas en las distintas formas en que los adolescentes y jóvenes habitan los espacios. Por lo tanto se entiende que los beneficios trascienden a los participantes y van más allá de la comunidad.

Es importante resaltar que en caso de movilizaciones afectivas en relación a los discursos generados en los encuentros, será debidamente derivado/a a un centro de salud de la zona y recibiré la atención psicológica pertinente. El servicio de salud corresponde a la policlínica Los Ángeles, ubicada en la calle Ángeles 5340, siendo su número telefónico 2 226 03 59 o 2 222 77 95

Sé que la participación en esta investigación, no tendrá ningún costo monetario, ni compensación económica.

Podré participar en los espacios en el que se divulgue la información en la comunidad.

Si tengo alguna pregunta sobre mi participación y los resultados de esta investigación, puedo consultar a Lucrecia Ithurbide al teléfono.....

Nombre Participante	Firma Participante	Fecha	Firma Investigadora
---------------------	--------------------	-------	---------------------

5.5 Nota de información para los/las adolescentes participantes

Te invitamos a participar de la investigación *Experiencias educativas y habitares de adolescentes y jóvenes. Contribución a la construcción de nuevas espacialidades en Casavalle*.

Esta investigación surge en el marco de la Maestría de Psicología y Educación, de la Facultad de Psicología de La Universidad de la República.

La misma será llevada a cabo por la Licenciada Lucrecia Ithurbide, con el objetivo de indagar las dinámicas existentes entre las experiencias educativas y las distintas construcciones de las formas de habitar en la cotidianidad de los adolescentes y jóvenes de los barrios Primero de Mayo y Veintidós de Mayo, en Casavalle.

Debes saber que su participación en este estudio es voluntaria y que puedes decidir no participar o cambiar tu decisión y retirar el consentimiento en cualquier momento, además puedes hacer las preguntas que consideres necesarias, durante cualquier momento de la investigación.

En caso de tomes la decisión de retirarte del proceso de la investigación, debes saber que esto no te afectará de forma alguna y que en el transcurso de la investigación, se considerará siempre el beneficio del participante.

Si aceptas participar en la investigación, deberás asistir a un encuentro, donde se hablará en relación a tus experiencias educativas a lo largo de tu vida, mediante la construcción de un relato de vida. El encuentro tendrá una hora y media de duración aproximadamente.

También junto a otros/as adolescentes y jóvenes asistirás a dos encuentros. En ellos realizarás una cartografía social (mapa), sobre algunos lugares de los barrios Primero de Mayo y Veintidós de Mayo y una deriva por los barrios (un recorrido), por los lugares que considerarás significativos. Cada encuentro tendrá una hora de duración aproximadamente.

La información recabada al igual que tus opiniones, en el relato de vida y en los encuentros para la realización de la cartografía y la deriva, serán confidenciales, utilizándose sólo para los fines de esta investigación. Se mantendrá el anonimato, es decir que tu nombre no aparecerá en el relato de vida y las grabaciones de todos los encuentros serán destruidas una vez que el material sea transcrito.

Tu participación en la investigación no tendrá ningún costo al igual que ningún beneficio económico por formar parte de ella.

Es importante resaltar que en caso de movilizaciones afectivas en relación a los discursos generados en los encuentros, serás debidamente derivado a un centro de salud de la zona y recibirás la atención psicológica pertinente. El servicio de salud corresponde a la policlínica Los Ángeles, ubicada en la calle Ángeles 5340, siendo su número de teléfono 2 226 03 59 o 2222 7795.

Tendrás derecho a participar en la devolución de la investigación y a conocer los resultados finales de la misma.

En caso de tener alguna duda podrás consultar a Lucrecia Ithurbide.

Tel.....

5.6 Nota de información para el/la representante legal del/la adolescente participante

Este documento tiene como finalidad transmitir el origen, el objetivo y la participación del adolescente en la investigación *Experiencias educativas y habitares de adolescentes y jóvenes. Contribución a la construcción de nuevas espacialidades en Casavalle*.

Esta investigación surge en el marco de la Maestría de Psicología y Educación, de la Facultad de Psicología de La Universidad de la República.

La misma será llevada a cabo por la Licenciada Lucrecia Ithurbide, con el objetivo de indagar las dinámicas existentes entre las experiencias educativas y las distintas construcciones de las formas de habitar en la cotidianidad de los adolescentes y jóvenes de los barrios Primero de Mayo y Veintidós de Mayo, en Casavalle.

En caso de que usted acceda a que _____ (Nombre del/la adolescente) participe, el mismo asistirá a un encuentro, en donde se hablará en relación a sus experiencias educativas a lo largo de su vida, mediante la construcción de un relato de vida. El mismo durará una hora y media aproximadamente.

También junto a otros/as adolescentes y jóvenes asistirá a dos encuentros, donde se realizará una cartografía social (un mapa) y una deriva (un recorrido) por los barrios Primero de Mayo y Veintidós de Mayo, por los lugares que consideran significativos en ellos. Dichos encuentros tendrán una duración de una hora aproximadamente.

Los tres encuentros, tanto los relatos de vida como la realización de las cartografías y la deriva por los barrios-, serán grabados y después de ser utilizados como insumos para la investigación, serán destruidos.

Es importante tener en cuenta que el/la adolescente participa voluntariamente de la investigación y por lo tanto pueden retirarse de la investigación cuando así lo desee, además de realizar las preguntas pertinentes en el transcurso de la misma.

Si el/la adolescente decide no participar o retirarse en algún momento del proceso de la investigación, no le afectará de forma alguna y siempre se considerará el máximo beneficio del participante.

Los datos recabados serán confidenciales y nunca aparecerá el nombre del adolescente en la transcripción de los encuentros.

La participación en la investigación no tendrá ningún costo para el participante al igual que ningún beneficio económico para el mismo.

Los beneficios de la investigación se relacionan con la posibilidad entender y divulgar los efectos de las prácticas educativas en las distintas formas en que los adolescentes habitan los espacios. Por lo tanto entendemos que los beneficios trascienden a los adolescentes y jóvenes y van más allá de la comunidad.

Es importante resaltar que en caso de movilizaciones afectivas en relación a los discursos generados en los encuentros, los participantes serán debidamente derivados a un centro de salud de la zona y recibirán la atención psicológica pertinente. El servicio de salud

corresponde a la policlínica Los Ángeles, ubicada en la calle Ángeles 5340, siendo su número de teléfono 2 226 03 59 o 2222 7795.

Saluda atte.

Lucrecia Ithurbide

Tel.....

5.7 Asentimiento informado para el/la adolescente participante

Acepto participar voluntariamente en esta investigación *Experiencias educativas y habitares de adolescentes y jóvenes. Contribución a la construcción de nuevas espacialidades en Casavalle*, a cargo de la Licenciada Lucrecia Ithurbide.

He sido informado/a de que el objetivo de este estudio es indagar sobre las las dinámicas existentes entre las entre las experiencias educativas y las distintas construcciones de las formas de habitar en la cotidianidad de los adolescentes y jóvenes del barrio Primero de Mayo y Veintidós de Mayo , en Casavalle.

Me han informado que participaré de un encuentro que consistirá en elaboración de una relato de vida en donde hablaré de distintos aspectos educativos a lo largo de mi vida. Dicho encuentros será de una hora y media de duración aproximadamente. También asistiré a dos encuentros junto a otros/as adolescentes y jóvenes en los cuales se realizará una cartografía social (mapa) y una deriva(recorrido), por los lugares que considere significativos de ellos. Dichos encuentros tendrán una hora de duración aproximadamente.

Además, podré realizar preguntas en cualquier momento de la investigación y retirarme cuando yo lo desee, sin que esto me afecte de forma alguna.

Sé que la información que brinde en el relato de vida es confidencial ,al igual que en la cartografía social y en la deriva. Se mantendrá el anonimato y la información recabada en dichas instancias será utilizadas sólo para los fines de la investigación.

Sé que la participación no tendrá ningún costo y no existirá compensación económica por participar en ella.

Entiendo que puedo participar en los espacios en el que se divulgue la información en la comunidad.

En caso de movilizaciones afectivas en relación a los discursos generados en los encuentros, seré debidamente derivado a un centro de salud de la zona y recibiré la atención psicológica pertinente. El servicio de salud corresponde a la policlínica Los

Ángeles, ubicada en la calle Ángeles 5340, siendo su número de teléfono 2 226 03 59 o 2222 7795.

Si tengo alguna pregunta sobre mi participación y los resultados de esta investigación, puedo consultar a Lucrecia Ithurbide al teléfono.....

5.8 Consentimiento informado para Representantes legales del/la adolescente participante

Acepto que _____ (Nombre del/la adolescente) participe voluntariamente en esta investigación *Experiencias educativas y habitares de adolescentes y jóvenes. Contribución a la construcción de nuevas espacialidades en Casavalle*, llevada a cabo por Lucrecia Ithurbide.

He sido informado/a de que el objetivo de este estudio es indagar sobre las dinámicas existentes entre las experiencias educativas y las distintas construcciones de las formas de habitar en la cotidianidad de los adolescentes y jóvenes de los barrios Primero de Mayo y Veintidós de Mayo, en Casavalle.

Me han informado que _____ (nombre del/ la adolescente), participará de un encuentro que consistirá en la elaboración de un relato de vida en donde se hablará de la distintas experiencias educativas del/la adolescente educativas a lo largo de su vida. Dicho encuentros será de una hora y media de duración aproximadamente. También el/la adolescente asistirá a dos encuentros junto a otros/as adolescentes y jóvenes, con los cuales realizará una cartografía social (mapa) y una deriva (recorrido) por los barrios, tomando como referencia sus lugares significativos para ellos. Cada encuentro tendrá una hora de duración aproximadamente.

Además, él/ ella podrá realizar preguntas en cualquier momento de la investigación y retirarse cuando lo desee, sin que esto le afecte de alguna forma.

Entiendo que la información que se otorgue en los tres encuentros (relatos de vida, cartografías social y deriva respectivamente) es confidencial y no será utilizada para otros fines que no sean los de este estudio, resguardándose el anonimato de los participantes.

Es importante resaltar que en caso de movilizaciones afectivas en relación a los discursos generados en los encuentros, los participantes serán debidamente derivados a un centro de salud de la zona y recibirán a atención psicológica pertinente. El servicio de salud corresponde a la policlínica Los Ángeles, ubicada en la calle Ángeles 5340, siendo su número de teléfono 2 226 03 59 o 2222 7795.

Participar en esta investigación no tendrá ningún costo ni compensación económica.

Si tengo alguna pregunta sobre la participación en esta investigación del/la adolescente, puedo comunicarme con Lucrecia Ithurbide al teléfono.....

_____	_____	_____	_____
Nombre Adulto	Firma del Adulto	Fecha	Firma Investigadora