



**Tipo de documento: Tesina de Grado de Trabajo Social**

**Título del documento: Adolescencia e identidad**

**Autores (en el caso de tesis y directores):**

**Antonio De Gasperi**

**Martín Hornes**

**Ariel Wilkis, dir.**

**Datos de edición (fecha, editorial, lugar,**

**fecha de defensa para el caso de tesis: 2009**

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.  
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.  
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: [https://creativecommons.org/choose/?lang=es\\_AR](https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR)





**UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES**  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
CARRERA DE TRABAJO SOCIAL  
AREA DE INVESTIGACION Y SISTEMATIZACION

Trabajo final de investigación:

## **“Adolescencia e Identidad”**

**AUTORES:** De Gasperi, Antonio. DNI: 28.421.020 e- mail: ajdegasperi@hotmail.com

Hornes, Martín. DNI: 29.656.168 e- mail: m\_hornes@hotmail.com

**Tutor Temático:** Wilkis, Ariel. Lic. en Sociología. Magister en Investigación en Ciencias Sociales. UBA.

**Centro de Prácticas:** PABF Proyecto Adolescentes del Bajo Flores.

**Taller IV:** Año de cursada: 2008. Docente: Lic. Ponzzone, Julia.

Fecha de presentación: 7 de abril de 2009.

## **RESUMEN**

**Título:** Adolescencia y estrategias identitarias.

**Autores:** De Gasperi, Antonio y Hornes, Martín.

**Mail:** ajdegasperi@hotmail.com y m\_hornes@hotmail.com.

**Fecha de presentación:** 7 de Abril de 2009.

**4 palabras claves:** adolescencia- trayectoria de vida- talleres de producción y aprendizaje- estrategias identitarias.

El presente trabajo de investigación surge a partir de lo observado, investigado y reflexionado durante las prácticas pre - profesionales de la materia Taller Nivel IV, de la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, correspondiente a la Universidad de Buenos Aires, y llevadas a cabo a lo largo del año 2008. A partir de dicha experiencia realizada en el PABF (Proyecto Adolescentes del Bajo Flores), se toma como punto de partida la relación existente entre el despliegue de estrategias identitarias realizadas por adolescentes en situación de vulnerabilidad social en sus distintos ámbitos socio- educativos y laborales, considerando su trayectoria de vida, y a partir de su participación en talleres de producción y aprendizaje.

Debido a esto se intentará analizar las principales características que adquiere la adolescencia en situación de vulnerabilidad social, centrándonos principalmente en las distintas percepciones de los adolescentes acerca de su participación en talleres de producción y aprendizaje. Esto nos posibilitará comprender los factores que favorecen la constitución de distintos recursos materiales y simbólicos, a través de los cuales los adolescentes desplegaran múltiples estrategias identitarias en sus principales ámbitos de socialización (escuela, familia, barrio, grupo de pares, etc.).

La metodología utilizada para llevar adelante la investigación es de tipo cualitativa y se realizaron gran cantidad de entrevistas a distintos adolescentes con el fin de analizar sus discursos en relación con los aspectos teóricos desarrollados. Finalmente lejos de pretender dar una explicación acabada de la problemática, el presente trabajo es sólo un aporte en el debate actual de la misma.

## **INDICE**

<b>INTRODUCCION</b>	4
Presentación del Tema de Investigación.	4
Metodología utilizada para el desarrollo de la investigación	6
Estructura del Trabajo de Investigación	8
<b>CAPITULO I “La adolescencia y sus diferentes percepciones”</b>	9
A- Adolescencia y contexto	9
B- Familia y Adolescencia.	17
<b>CAPITULO II “Significando la adolescencia: entre ámbitos formales e informales”</b>	25
A- Trayectoria de vida y participación en talleres de producción y aprendizaje	25
B- Diferencias significativas entre los Talleres de Producción y Aprendizaje y el Sistema Educativo Formal	28
<b>CAPITULO III “Estrategias Identitarias: una negociación con (nos) otros”</b>	38
A- Identidad y negociación.	38
B- Ámbitos diferenciados- estrategias dinámicas	41
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b>	49
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	51

## Introducción

### Presentación del Tema de Investigación

El presente trabajo de investigación surge a partir de lo observado, investigado y reflexionado durante las prácticas pre- profesionales de la materia Taller Nivel IV de la carrera de Trabajo Social, correspondiente a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, llevadas a cabo durante el año 2008 en el Proyecto Adolescentes del Bajo Flores (PABF).

El PABF<sup>1</sup> está integrado por distintas instituciones del barrio entre las cuales se encuentra la Cooperativa de Producción y Aprendizaje (COOPA), cita en el Barrio Rivadavia 1, Bajo Flores. A partir de nuestra inserción en esta última, es que comenzamos a indagar- tanto desde la práctica como a través de distintas perspectivas teóricas- las condiciones en que reproducían y significaban su vida cotidiana los adolescentes en situación de vulnerabilidad social que participaban en los talleres de producción y aprendizaje. Estos últimos forman parte de la modalidad de abordaje establecida dentro del marco general del proyecto interinstitucional, los cuales a su vez se desarrollan en forma simultánea en cada una de las instituciones que conforma al PABF.

A través de la experiencia directa que nos otorgo la práctica pre- profesional, es que comenzamos a notar la notable incidencia del dispositivo de los talleres en un periodo evolutivo tan particular como es la adolescencia, y en condiciones igualmente particulares de vulnerabilidad social. Pudimos reconocer que la numerosa concurrencia y la participación activa de los adolescentes en dicho proyecto, guardaba una estrecha relación con el sistema educativo formal. Un denominador común de la innumerable cantidad de

---

<sup>1</sup> A continuación mencionamos las instituciones que conforman el PABF:

- 1) Capilla Itati/ Villa 1-11-14.
- 2) Comedor Niños Felices/ Villa 1-11-14.
- 3) Manzana 9 Casa 41/ Villa 1-11-14.
- 4) COOPA/ Barrio Rivadavia 1.
- 5) La Otra Base/ Barrio Rivadavia 1.
- 6) Comedor Angelelli/ Villa 1-11-14.
- 7) FM Bajo Flores/ Villa 1-11-14.
- 8) EMEM 3/ Barrio Illia.
- 9) Casa de Cultura y Oficinos/ Parque Patricios.

adolescentes, era haber atravesado ciertas discontinuidades o rupturas en su tránsito por el sistema escolar.

A partir de ese momento, considerando las particularidades sociales del contexto y las características de un periodo evolutivo como la adolescencia, nos propusimos comenzar a realizar un análisis de la implicancia de una modalidad de abordaje específica, como ser los talleres de producción y aprendizaje, en los procesos de construcción de identidad de los adolescentes en situación de vulnerabilidad social.

Es en este sentido que el presente trabajo de investigación se propone como principal objetivo describir y analizar las estrategias identitarias desarrolladas por los adolescentes en situación de vulnerabilidad que residen en el barrio del Bajo Flores y participan en los talleres de producción y aprendizaje del COOPA, a partir de las representaciones que se construyen en torno a la participación de los mismos en espacios socio - educativos laborales.

Para alcanzar dicho objetivo se han delimitado tres objetivos específicos de conocimiento:

1. Conocer la percepción que tienen los adolescentes de sí mismos y los atributos que les son asignados en sus ámbitos familiares en relación a su participación en el espacio escolar y/o en los talleres de producción y aprendizaje.
2. Analizar la significación que hacen los adolescentes de los talleres de producción y aprendizaje en los cuales participan, en relación a su trayectoria de vida y al sistema educativo formal.
3. Analizar la utilización estratégica de los recursos materiales y/o simbólicos que brinda la participación de los adolescentes en los talleres de producción y aprendizaje para *negociar* las características auto y hetero atribuidas a los mismos.

## **Metodología utilizada para el desarrollo de la investigación.**

La metodología adoptada para llevar adelante la investigación consistió en una metodología de tipo cualitativa, basada en el análisis del discurso de los actores y su relación con los aspectos teóricos. La metodología cualitativa es “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bodgan, 1990: 20), lo cual resulta evidencia empírica del objeto de estudio abordado.

La selección de una metodología cualitativa se corresponde con la intención de rescatar la inter - subjetividad como elemento esencial en el proceso, y en el protagonismo de los actores<sup>2</sup> (Vasilachis de Gialdino, 1992: 69), lo que nos permitió captar las diferentes formas de identificación a través de las cuales los adolescentes construyen y reconstruyen sus estrategias identitarias, representando y significando su adolescencia en un espacio social heterogéneo, y organizando sus prácticas bajos esquemas diferenciados de percepción y acción.

En este sentido la metodología cualitativa también ha posibilitado captar la información desde una perspectiva centrada en los actores sociales, teniendo en cuenta la singularidad de cada adolescente, reconociendo su carácter particular y único; conociendo a través de sus discursos, la forma en que definen la realidad social en la que viven.

Los instrumentos de recolección de datos utilizados consistieron en la realización de entrevistas semi-estructuradas. Esta técnica nos permitió contar con una guía orientadora, basadas en preguntas abiertas lo que brindó la posibilidad de incluir nuevos interrogantes en el transcurso de la realización de las entrevistas a los adolescentes y sus respectivas familias. De esta manera se obtuvo una amplia cantidad de información para describir, profundizar, interpretar y analizar los datos recabados.

Para la realización del trabajo se realizaron 4 entrevistas a adolescentes que participan de los talleres de producción y aprendizaje, como así también a sus respectivas

---

<sup>2</sup> Tal como resalta la autora: “los métodos cualitativos actúan sobre contextos “reales” y el observador procura acceder a las estructuras de significados propias de esos contextos mediante su participación en los mismos (...) dependen básicamente de la observación de los actores en su propio terreno y de la interacción con ellos en su lenguaje y con sus mismos términos. Implica un compromiso con el trabajo de campo y constituye un fenómeno empírico, socialmente localizado, definido positivamente por su propia historia.” (Vasilachis de Gialdino, 1992: 69).

familias. Para la selección de los entrevistados se utilizaron criterios que favorecieron la heterogeneidad de los adolescentes. En este sentido, considerando que el PABF está compuesto por 9 instituciones ubicadas dentro del mismo territorio, la selección contempló la elección de entrevistados que participan en distintas instituciones o en más de una de ellas.

Con el fin de analizar la información obtenida de las entrevistas, se consultaron distintas fuentes bibliográficas tales como artículos de diarios, páginas web, revistas científicas, libros y material de la carrera de Trabajo Social.

A su vez, se utilizaron los registros de campo y de observaciones participantes realizados en el marco de la práctica pre- profesional. Seguimos a Rosana Guber cuando fundamenta que la especificidad de estas técnicas es que “la presencia -percepción y experiencia directa-ante los hechos de la vida cotidiana de la población en estudio garantiza, por una parte, la confiabilidad de los datos recogidos y, por otra parte, el aprendizaje de los sentidos que subyacen a las actividades de dicha población.”(Guber, 1991:174).

## **Estructura del Trabajo de Investigación.**

Con el propósito de presentar los resultados alcanzados de los testimonios obtenidos, se han elaborado tres capítulos para una mejor comprensión del lector.

En el primer capítulo nos adentraremos en la caracterización y el análisis del ciclo evolutivo de la adolescencia, considerando las particularidades de la misma en el complejo entramado de vulnerabilidad social en el cual los adolescentes reproducen su vida cotidiana. Principalmente nos centraremos en las percepciones de dichos adolescentes acerca de su participación en talleres de producción y aprendizaje, haciendo un especial hincapié en las reconstrucciones subjetivas y las formas de significar su contexto inmediato (barrio, grupo de pares, familia, etc.). Para un análisis pormenorizado que complemente dicha construcción, incluimos un apartado específico referido a los ámbitos familiares, recuperando las percepciones de los significativos más próximos y la incidencia de la familia (como ámbito de socialización primaria) en el desarrollo de la adolescencia.

En el segundo capítulo nos introduciremos en el análisis de las trayectorias de vida de los adolescentes entrevistado, considerando la estrecha relación de las mismas con su incorporación a los talleres de producción y aprendizaje. Luego se analizarán las principales diferencias entre el sistema educativo formal y los talleres de producción y aprendizaje, relacionando las mismas con las elecciones realizadas por los adolescentes. Finalmente, daremos cuenta de los recursos materiales y simbólicos que brinda la participación en los talleres de producción y aprendizaje en contextos signados por la privación material y la violencia simbólica.

En el tercer capítulo, abordaremos el concepto de estrategias identitarias para analizar la utilización estratégica de los recursos materiales y simbólicos que brinda la participación de los adolescentes en los talleres de producción y aprendizaje, para *negociar* las características auto y heteroatribuidas a los mismos.

Finalmente, se exponen una serie de conclusiones que son producto del desarrollo del trabajo, con el fin de contribuir a la construcción de conocimiento en Ciencias Sociales, y específicamente a la disciplina que representa el Trabajo Social.

# Capítulo 1: “La Adolescencia y sus diferentes percepciones”.

## A. Adolescencia y contexto.

### Adolescencia: vulnerabilidad evolutiva.

La adolescencia es un momento de la vida en el que se producen diferentes cambios físicos, psíquicos y sociales. Se la considera como un proceso a través del cual se va conformando la identidad del sujeto, donde sus principales vacilaciones giran en torno al futuro más inmediato, referido al cuestionamiento y la incertidumbre de ciertas elecciones que pudieran condicionar al mismo.

Según Noemí Allídiere (1997), la adolescencia abarca desde los 12 ó 13 años hasta los 20 años aproximadamente. Algunos autores la hacen extensiva hasta los 25 años al tener en cuenta la continuación de los estudios terciarios y la postergación de una salida concreta fuera de la familia (exogamia). Esta postergación se ve favorecida actualmente por la crisis socio- económica y las modificaciones de la estructura familiar.

Entre la madurez biológica (sexual) de la pubertad y la madurez afectiva de la adultez temprana, existe un largo período al que Erickson (1974) llama “Moratoria Psicosocial”. En este sentido, los adolescentes mayores tienden a cuestionar el mundo adulto y sus posibilidades de futuro.

Existen ciertas críticas hacia la perspectiva referida a la Moratoria Social. Algunas de ellas se encuentran asociadas a considerarla “una visión reduccionista, que posterga o disminuye los derechos de los niños y jóvenes, al considerarlos carentes de madurez social e inexperto” (Nirenberg, 2006: 52).

A los efectos de nuestro objeto de estudio referido a las estrategias identitarias, consideramos pertinente utilizar el término moratoria a los fines de considerarlo un estadio inacabado, inespecífico, de reorganización constante de la subjetividad adolescente. Un proceso dialéctico que ofrece un plazo significativo al adolescente para descubrir sus principales intereses y desplegar al máximo sus potencialidades, en vistas a configurar -de

forma relacional y situacional- un complejo y contradictorio entramado de estrategias identitarias.

De esta manera, el adolescente atraviesa procesos de inestabilidad y desequilibrio característicos de su ciclo evolutivo, los cuales implican transformaciones para el mismo como para su grupo familiar. En este sentido, los adultos que conforman su contexto familiar y social resultan de gran incidencia, sometiéndolos a un enfrentamiento intergeneracional constante entre lo que se desea (imagen pretendida) y lo que se tiene (imagen real). Ante esto hay una tendencia a replegarse sobre sí mismo, como reacción ante situaciones de cambio; busca reconectarse con su pasado y los modos adquiridos para funcionar en la sociedad y desde allí enfrentar el futuro, apelando a los elementos que le brinden mayor seguridad. Estos cambios y comportamientos dan cuenta del cambiante y conflictivo proceso de reorganización identitaria por el cual transitan los adolescentes.

En resumen, la adolescencia, es el período de transición que transcurre entre la infancia y la edad adulta. Es un período muy particular de la vida, en el que se suceden cambios biológicos, psicológicos y sociales rápidos y marcados. Por las características que adquiere este ciclo evolutivo, los adolescentes son considerados, por el sólo hecho de encontrarse transitando esta etapa evolutiva, vulnerables. Vulnerable es, por definición, quien tiene el riesgo de recibir determinada lesión o daño.

Lo anteriormente mencionado da cuenta de la vulnerabilidad que le es propia a los adolescentes de manera general y sin tener en cuenta el contexto económico y social en el cual desarrollan su existencia. A continuación, abordaremos las principales características que dan cuenta de la vulnerabilidad social del contexto particular en el que viven estos adolescentes.

### **El barrio: un contexto que adolece.**

Referirnos a adolescentes en situación de vulnerabilidad social implica considerar que este período del ciclo evolutivo, adquiere características particulares en contextos caracterizados por la privación material, la violencia simbólica y donde la pobreza restringe libertades de elección, y/o acceso a bienes materiales, culturales, etc. Siguiendo a Perona, podemos definir a la vulnerabilidad social como “una condición social de riesgo, de

dificultad, que inhabilita e invalida, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar -en tanto subsistencia y calidad de vida- en contextos sociohistóricos y culturalmente determinado” (Perona, 2000: 2).

Desde distintas perspectivas teóricas, son muchos los autores que refieren a la noción de condiciones de vida para abordar una mirada multidimensional y compleja sobre un fenómeno que excede conceptualmente a la idea de pobreza, y se vincula con la necesidad de abarcar los diversos planos y dimensiones tanto de la vida privada como comunitaria. El término condiciones de vida “alude al equipamiento y/o provisión de bienes del hogar en relación a la cantidad de miembros, a las características de la inserción ocupacional de los miembros, a los niveles de ocupación alcanzados por los mismos, al acceso a los beneficios sociales y a la posibilidad de expresión y participación en la vida pública” (Perona, 2000: 4)

De la misma forma que lo aseguran fuentes censales<sup>3</sup>, quienes más sufrieron el impacto del neoliberalismo y el proceso descendente de la Argentina comprendido entre los años 70 y 2000, son los adolescentes que forman parte de los estratos sociales más bajos. Aquellos que Robert Castel (1991) caracterizo como los “desafiliados”<sup>4</sup>; quienes se criaron en la cultura de la exclusión, la pobreza y el hambre, significando su infancia y adolescencia en contextos de suma precariedad material y violencia simbólica.

El riesgo y la precariedad son de las características principales del barrio y de la calle. Las adversas condiciones habitacionales y la insatisfacción de las necesidades básicas, sumadas a la violencia cotidiana y social en la que habitan, a las enfermedades y al incremento del consumo de drogas, constituyen el ámbito “normal” en el que desarrollan su vida cotidiana los adolescentes.

---

<sup>3</sup> Tal como lo refleja la Encuesta Permanente de Hogares que realiza el Instituto Nacional de Estadística y Censo, la tasa de desocupación de los jóvenes entre los 15 y los 24 años de edad en el cuarto trimestre de 2004 era en Argentina del 26,3 %. Cifras alarmantes, considerando que esa tasa de desempleo es dos veces mayor que la del total de la población.

<sup>4</sup> Desde la perspectiva desarrollada por Robert Castel, la exclusión que sufren los adolescentes puede alcanzar distintas formas y dimensiones. Si bien existe una exclusión total asimilable a la idea de marginalidad, existen exclusiones relativas a esferas específicas de la vida social, por ejemplo: exclusión de los servicios de educación, salud, de formación profesional, del mercado laboral, de la vida cultural/ comunitaria, de ciertos bienes colectivos, etc. Aunque la sumatoria de cada una de ellas puede no desencadenar en la exclusión total, de forma relativa van acumulando peores condiciones de vida.

Las características del hábitat, ese ambiente que media las interacciones con los demás y que constituye el entorno material inmediato en el que tienen lugar las prácticas, condiciona e influye en el modo en que se construye la identidad, y las representaciones.

En las villas miserias, la vida cotidiana de los sujetos se desarrolla en escenarios de interacción que pueden agruparse en tres grandes esferas: en primer lugar la vida doméstica, en segundo lugar el barrio y la calle y, por último, el afuera o la comunidad en general. Esta clasificación permite reconocer espacios en los que se realizan diferentes prácticas y en los que se aprecian distintos grados de proximidad o lejanía. Las tres esferas pueden pensarse como círculos concéntricos que parten de los lazos más cercanos e incluyen, a medida que se alejan de este núcleo primario, relaciones que implican un mayor grado de extrañeza, impersonalidad y otredad. Entre los dos primeros, es posible percibir cierta continuidad que se basa en la existencia de códigos compartidos. En cambio, no suele ocurrir lo mismo con la tercera esfera, donde la alteridad es manifiesta y concreta y trae aparejada, por ende, una sensación mayor de extrañeza y ajenidad.

Hasta aquí, hemos dado cuenta de algunas de las principales características del contexto desde el abordaje de diferentes autores y perspectivas teóricas. A continuación, creemos oportuno, dar cuenta de dichas perspectivas desde las percepciones de los adolescentes entrevistados.

De las entrevistas realizadas, resulto sumamente relevante las principales cualidades que los adolescentes percibieron de sí mismos en relación al contexto y a su participación en los talleres de producción y aprendizaje. Estos últimos, permitirían desdibujar los límites entre las tres esferas de interacción anteriormente mencionadas, nuestros entrevistados destacaron: *“y los talleres... los talleres nos dieron la posibilidad de movernos por diferentes ámbitos, no solo lo que es la villa, también hemos ido por flores, acá en Parque Patricios también, viste es otro lugar, otro ambiente, otra gente, la verdad vi las diferentes caras viste, y saque diferentes cosas, vi las cosas buenas de unos y las cosas malas de otros, fui sacando cosas”*.

Lo anteriormente mencionado es caracterizado por los adolescentes como un rasgo valorado acerca de su participación en los talleres de producción y aprendizaje, considerando que los mismos, ofrecen la posibilidad de expandir sus ámbitos de socialización, contrastar y apreciar otras formas de percibir la realidad y de esa manera,

trascender las fronteras barriales que habitualmente suelen delimitar los ámbitos de interacción de estos adolescentes: *“Yo conocí gente de muchos lados, conocí gente de la villa, como de barrios, como de clase alta y a veces me pone triste ir a un barrio con mi vieja a barrios de gente rica y a esa gente no le importa nada de lo que están haciendo las otras personas, a veces me pongo mal, no piensan de la forma que pienso yo, no piensan de la forma que piensan la gente que me rodea”*.

Una dimensión sumamente interesante respecto de la experiencia de los adolescentes, refiere a la noción de participación. Siguiendo a Olga Nirenberg, coincidimos que “participar es estar involucrado, tomar parte o influenciar los procesos, las decisiones y las actividades en un contexto o campo de acción en particular” (Nirenberg, 2006: 121). En esta línea, los adolescentes perciben su participación en el proyecto, como un “aporte” para la transformación de su barrio mediante la transmisión de lo que alguna vez les fue entregado a ellos. Así lo resumía uno de nuestros entrevistados: *“ahora yo pienso que estoy aportando todo lo que me fue dado a mí, todo lo que yo aprendí ahora lo estoy haciendo para los demás, no se si lo estaré haciendo bien o mal, pero quiero hacer lo mismo, quiero ser una persona que ayude a los demás, no me importa si no recibo nada, yo veía eso que los tipos me ayudaban y no recibían nada a cambio, entonces ahora quiero hacer lo mismo”*.

A través de los distintos relatos citados, tuvimos la posibilidad de explorar la forma en que los adolescentes perciben su participación en el proyecto. Por un lado, los relatos han reflejado el interés por transmitir su experiencia de aprendizaje a otros adolescentes de su barrio y de esa manera contribuir a la transformación de ciertos aspectos del ámbito comunitario. Por el otro, la participación en los talleres de producción y aprendizaje han ofrecido la posibilidad de conocer distintos espacios fuera del contexto barrial, permitiendo expandir sus ámbitos de socialización.

La conjugación entre estos dos aspectos, constituirá las bases para la construcción de una concepción de sí mismos, en relación a la posición ocupada hacia el interior del barrio, pero también, para con “el afuera”.

### **Entre pares e impares.**

Hasta el momento nos hemos referido a las percepciones de los adolescentes en situación de vulnerabilidad social, acerca de la participación en los talleres de producción y aprendizaje y su contexto más inmediato; *el barrio*. En este apartado pretendemos abordar las diferentes percepciones de los adolescentes en relación a su grupo de pares, como así también las distintas formas de identificación que se originan a partir de dichas concepciones, tras haber participado en los talleres de producción y aprendizaje.

Por lo tanto, es necesario definir la noción de grupos de pares y las características que estos tienen durante el período evolutivo de la adolescencia. Sin dejar de mencionar para ello, las particularidades que los mismos adquieren en contextos signados por la vulnerabilidad social.

Durante el transcurso de la adolescencia, el grupo de pares suele funcionar como grupo de pertenencia que le permite sobrellevar mejor los conflictos familiares y con el mundo externo. El grupo de pares le ayuda además, a afirmar su identidad a través del suministro de estima que le brinda. Paradójicamente estos grupos de adolescentes suelen constituirse con pautas bastante estrictas donde la norma es la pertenencia o la exclusión. Esto lleva a una fuerte dependencia hacia el grupo que reemplaza la dependencia familiar de la infancia.

Cuando nos referimos a los adolescentes en situación de vulnerabilidad social, es necesario resaltar la innumerable cantidad de representaciones sociales que tienden a estigmatizar a estos grupos, debido a su condición de pobreza y producto de determinados contextos históricos y culturales. Sin duda alguna, dichas representaciones circulan en un discurso globalizado- mediático que influye significativamente en la constitución de la subjetividad adolescente.

Coincidimos con Margulis, quien señala que “las representaciones sociales respecto de la adolescencia presentan una tensión particular: por un lado se presenta a la adolescencia como un modelo vital valorado positivamente, que debe ser imitado, mantenido a cualquier precio el cuerpo joven y la competitividad sin límite. Por otro lado, y coexistiendo con la idea anterior, aparece una juventud y adolescencia “real” como un peligro y amenaza valorados negativamente. Este último aspecto se refuerza por las imágenes y los discursos mediáticos, que resaltan las características negativas y los problemas de la adolescencia, nombrándolos en función de sus déficits: drogadictos,

asaltantes, reproductores de la pobreza en el caso de las adolescentes pobres embarazadas” (Margulis en Nirenberg, 2006: 55). Algunos de los resultados de este tipo de construcciones sociales estigmatizantes y excluyentes, es que los mismos jóvenes pertenecientes a los sectores populares, tienden a construir su identidad desde ese discurso social que los define como “peligrosos”.

De esta manera, los adolescentes se encuentran ante una doble y contradictoria contienda: “relacionarse con una sociedad y un modelo económico que los incita a consumir y a participar de las modernizaciones, así como de los éxitos económicos; pero al mismo tiempo los rechazan, los excluyen, los ignoran y/o los castigan por su condición juvenil” (Sandoval en Nirenberg, 2006: 55).

A través de las distintas entrevistas realizadas, pudimos identificar ciertas percepciones de los propios adolescentes y sobre sus grupos de pares, muchas de las cuales resultan un tanto ambivalentes. Al referirse a sus grupos de pares más próximos, con quienes habían transitado algunas experiencias en el marco de los talleres de producción y aprendizaje o vivenciado ámbitos de la vida cotidiana del barrio, las percepciones giraban en torno a distintas formas de denominación: *“Yo igual vivo en la villa pero tampoco estoy tanto ahí, estoy más acá en el centro cultural o estoy en otros lados haciendo otras cosas. No es que estoy todo el día en el barrio. Pero de vez en cuando nos cruzamos con alguno. Te conocen, te registran pero están en su mambo, en su nube de pedo nada: hechos mierda”*. De la misma manera, otro de nuestros entrevistados mencionaba: *“no me tengo que quedar tanto tiempo en el barrio y menos “haciendo nada”, se me dio por armar algo, estar con un grupo de gente que no sean tres cuatro de acá solamente... hablo de los de acá la esquina... yo conozco a todos y esta buenísimo, pero no me voy a quedar toda la vida ahí en la esquina”*.

Algunas de las actividades anteriormente descriptas por los adolescentes, como así también las formas de denominar a su grupo de pares, se asocian a representaciones sociales como las anteriormente mencionadas. Sin embargo, cuando pudimos profundizar sobre este tipo de nociones, los motivos que fundamentaban sus expresiones no estaban ligadas a una estigmatización de sus pares: *“quiero que cambien los demás también, porque yo crecí con pibes, con amigos desde que tenemos 6 años que nos conocemos y algunos andan en una cosa otros en otra y la verdad a uno lo pone muy mal, lo bajonea el*

*hecho de ir creciendo con amistades y ver que se te van yendo de al lado por cosas raras y se van separando, eso pasa bastante en el barrio”.*

Las percepciones de los entrevistados respecto a su grupo de pares giran en torno a una *posibilidad que no tuvieron*. Esto significaría, que si bien estuvieron expuestos a las mismas desigualdades, muchos de sus pares, adquirieron hábitos o estilos de vida que caracterizan a los contextos en los que habitan los adolescentes en situación de vulnerabilidad social.

Desde nuestro punto de vista, consideramos que este tipo de construcciones discursivas, construyen una *diferenciación positiva* respecto de *otros* adolescentes, con propiedades históricas y contextuales similares a las suyas. Una de las principales características de este tipo de diferenciación, no consistiría en el desplazamiento del estigma socialmente atribuido a su grupo de pares, sino más bien, en el reconocimiento de las causas que facilitarían a los *otros* adolescentes del barrio recaer en prácticas delictivas.

El componente esencial de la *diferenciación positiva* se relaciona con la identificación construida a partir de su participación en los talleres de producción y aprendizaje. Esto último los habilitaría a afirmar que los talleres son “*como una especie de salida de lo que es esto, de las drogas y que se revienten los pibes*”. A su vez, existe el interés de hacer extensiva la positividad que guardan sus propias prácticas, hacia los adolescentes que aun no las realizan. Este interés se manifiesta en el encuentro con el otro, bajo la siguiente forma: “*che loco, acá hay una escuela venite para allá que está bueno, está bueno que dejes esto*”.

En este sentido, y tal como lo abordaremos en el segundo capítulo, observaremos que la participación en los talleres de producción y aprendizaje tiene una incidencia significativa en la trayectoria de vida de cada uno de los adolescentes. A su vez, este tipo de identificación y *diferenciación positiva*, se convertirá en una de las principales estrategias identitarias *puestas en juego* por los adolescentes, sobre las cuales realizaremos un análisis de forma minuciosa a lo largo del tercer capítulo.

## **B. Familia y adolescencia.**

Considerando la importancia de los ámbitos familiares en el desarrollo del ciclo evolutivo de la adolescencia, nos parece fundamental desentramar las percepciones que desde estos ámbitos se construyen en relación a la participación de los adolescentes en los talleres de producción y aprendizaje, contemplando las particularidades que adquiere la reproducción del ámbito familiar en contextos de vulnerabilidad social.

### **¿El significado de la familia o una familia de significados?**

El concepto de familia es complejo y difícil de delimitar, sobre todo porque hay una multiplicidad de formas familiares en función de las épocas históricas, de las distintas culturas e incluso de los diferentes grupos dentro de una misma cultura.

Por su parte, Susana Torrado define como “unidad familiar al grupo de personas que interactúan en forma cotidiana y permanente, a fin de asegurar, mancomunadamente, su reproducción biológica, la preservación de su vida y el cumplimiento de todas aquellas prácticas que coadyuven a la optimización de su posición social”. (Torrado en Nirenberg 2006: 99).

Más allá de las innumerables perspectivas teóricas, es innegable la noción central que la familia cumple un rol fundamental como ámbito de socialización primaria. Siguiendo a Berger y Luckmann “la socialización primaria es la que nos convierte en miembros de una sociedad, comporta aprendizajes no solamente cognoscitivos, sino que se lleva a cabo en situaciones de una honda significación emocional y determina la formación de la identidad (...) La sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización” (Berger y Luckmann, 1991: 166). Es un proceso de subjetivación marcado por una matriz relacional, donde la presencia de un “otro significante” (Lacan, 1971) (madre/ padre) permite la transmisión de pautas culturales, vínculos afectivos, íntimos y personales.

Es decir que en cuanto institución social, tiene el cumplimiento de distintas funciones, como la de satisfacer las necesidades biológicas, psicológicas y sociales de sus miembros. Esta trama vincular es la matriz de la constitución psíquica del individuo, de su

nacimiento como sujeto, y donde adquiere progresivamente su identidad. También la familia es el vehículo de transmisión de los valores familiares, de las tradiciones, los mandatos, los legados.

La familia, al igual que cada uno de los miembros que la componen, atraviesa distintos momentos evolutivos que implican debates y nuevas problemáticas. Los especialistas identifican distintos momentos del ciclo vital por el que atraviesa la familia: la constitución de la pareja; el nacimiento del primer hijo; la aparición del segundo; el inicio del jardín de infantes y de la escuela primaria, que implica la socialización del niño en el afuera de la familia; el advenimiento de la pubertad y la adolescencia; con la maduración sexual en los hijos y su salida exogámica; la adultez de los hijos; el nacimiento de los nietos; etc.

Como afirmamos con anterioridad, pasar de la dependencia a la autonomía- proceso propio de la adolescencia- solo puede darse bajo cierta relación entre la sociedad y el individuo, donde la familia cumple el rol de *mediadora*. En este pasaje, la familia no solo se ve afectada por la *crisis* por la que atraviesa el adolescente, sino también, por los múltiples factores económicos y culturales de la época contemporánea.

### **Familia y contexto.**

Durante los últimos 50 años del siglo XX, la familia- al igual que el resto de las instituciones- se vio afectada por múltiples y diversos factores económicos y culturales que generaron “transiciones” en sus estructuras y dinámicas<sup>5</sup>. Si bien dichos procesos impactaron de forma transversal en los distintos estratos sociales, la recesión económica argentina que alcanzó su punto máximo con la debacle política y económica del 2001, influyó en forma directa y aceleró los procesos de cambio en las estructuras y dinámicas familiares de los sectores de bajos ingresos.

---

<sup>5</sup> Son diversos los autores y las perspectivas disciplinarias que intentaron analizar y comprender las “transiciones” y estructuras en las dinámicas de las familias. Seguimos a Nora Nirenberg (Nirenberg, 2006) en la noción de “transición”, a fin de no referirnos a una “crisis de la familia”, sino a tratar de develar las distintas cualidades que fue adquiriendo la institución familia según los determinados contextos socio-históricos.

En este sentido, resulto relevante que la totalidad de los padres entrevistados hayan hecho alusión a la caída o la falta de ciertos valores en la sociedad actual- o los cuales se encuentran en fuerte contradicción con los valores deseados- relacionados con los logros educativos, con ciertas formas de convivencia y solidaridad, asociando dichas apreciaciones a la ruptura de ciertos vínculos familiares. De esta manera lo expresaban nuestros entrevistados: *“mi hijo me preguntaba, mami a tal le paso tal cosa, ¿Puede venir a dormir a acá? Y yo les decía que si, hasta ayer tuve a un chiquito amigo de mi hijo mas chiquito, y yo me preguntaba, qué será lo que está pensando esa madre, yo no quiero que ande por la calle porque se ven muchas cosas y a veces aprenden algunos vicios viciosos que no pueden faltar en su cuerpo” [...] “Acá en la villa no es fácil... los pibes son chicos y si no tienen una familia que los contenga. Las cosas cambiaron, yo lo vi a mi viejo laburar toda su vida, hoy hay pibes que no saben que es lo que el padre trabaje, viven de los planes, mandan a pedir a los pibes en vez de mandarlos al colegio. ¿Qué futuro tenes para esos chicos?”.*

Otro fenómeno propio de la configuración familiar de los sectores populares, exacerbado en el marco de las mencionadas dificultades económicas, son las familias “extendidas”: familias que incluyen, transitoriamente o no, a hermanas o hermanos del jefe o de la jefa de hogar, abuelos, nietos y sobrinos, por lo general, bajo el mismo techo. Es así como en el ámbito doméstico conviven niños, jóvenes y adultos de los dos sexos que, en la mayoría de los casos, pertenecen a tres o más generaciones distintas. Se encuentran además las familias “reconstruidas” o “ensambladas”, términos que aluden a aquellas donde ambos cónyuges tienen hijos de una unión anterior (en mayor medida las mujeres).

Tal como lo resaltamos con anterioridad, las “transiciones” que sufren las estructuras y las dinámicas familiares, sumadas a algunas de las características que adquieren las familias de los estratos sociales más pobres, suelen alterar el largo período de Moratorio Psicosocial que facilita el tránsito de los adolescentes hacia la vida adulta. Algunas de las alteraciones durante este tránsito, suelen referirse a la contribución en las actividades domésticas (el cuidado de hermanos menores o la responsabilidad de tareas propias de los padres) o el ingreso temprano al mercado de trabajo, que suele darse en condiciones de precariedad extrema, provocando además el abandono del sistema educativo. Nuestros entrevistados daban cuenta de esta situación: *“Antes de empezar a*

*participar de los talleres, Ricky trabajaba en un taller de aparado de acá del barrio. Ahí fue que dejó el colegio, quedo libre porque cuidaba a sus hermanos a la tarde porque yo trabajaba también, y con lo que él hacía a la mañana, a mi me ayudaba mucho [...] Nosotros hubiésemos preferido que termine el colegio, pero cuando la cosa estuvo mala empezó a trabajar con un herrero en el barrio y nos ayudo muchísimo. Después cuando nos acomodamos un poquito, vinieron los talleres y todo eso”.*

Dichos condicionamientos, implican *saltear* etapas de la adolescencia, provocando que los procesos de individuación de los adolescentes y los enfrentamientos intergeneracionales se den en forma más temprana, alterando aún más el conflictivo proceso de reorganización identitaria por el cual transitan.

Sin duda, estas significativas percepciones realizadas por los padres entrevistados, dan cuenta de la situación familiar en la cual transcurre la adolescencia de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social. A continuación haremos especial hincapié en las percepciones de los padres, contemplando los atributos que les son asignados a los adolescentes en sus ámbitos familiares, en relación a su participación en el espacio escolar y/o en los talleres de producción y aprendizaje.

### **La familia y su representación de la adolescencia.**

Comenzaremos nuestro análisis haciendo referencia a las distintas caracterizaciones que realizan los padres respecto de sus hijos, resaltando sus atributos valorados y asociando dichas construcciones, a los peligros presentes en el contexto más próximo- “*el barrio*”- y los trágicos destinos posibles vinculados a la situación de vulnerabilidad social.

Algunas palabras de nuestros entrevistados resultan esclarecedoras: “*nunca me gusta decir que aquel es chorro o que aquel fuma pasta base, nunca me gusta... yo la verdad de la gente que conozco del COOPA no me quejo de nadie, sus amigos, sus grupos que son distintos al grupo de amigos que tenía en el colegio, también estaban un poquito flojos ahí, pero después se fue y se fue para aprender otras cosas, importantes para el pero para mí también porque con gente de su edad, o sus vecinos se dedican a otras cosas”*

Las percepciones de los padres entrevistados giran en torno al reconocimiento del barrio como un ámbito peligroso, donde la oferta y la demanda de drogas, alcohol o

actividades delictivas, abundan. Sin embargo, tal como veremos a continuación, el reconocimiento de dichas problemáticas no implica estigmatizar plenamente a *otros* adolescentes, sino que es una forma de diferenciación que busca reafirmar las formas de identificación y los atributos asignados a sus hijos. De esta manera lo expresaban nuestros entrevistados: *“Yo siempre trate de apoyar en lo que hacia mi hijo, hasta recibí gente que le habían echado de su casa y le habían pegado en el mismo colegio donde iba él, y vivían acá cerca nomás, y eran chiquitos, yo decía como le van a echar así, tan chiquitos de la casa, después se van y andan por la calle durmiendo y aprendiendo cosas malas”*.

Cuando de *“el barrio”* se trata, las apreciaciones que realizan sobre sus hijos tienden a reforzar las características positivas en contraposición a los peligros y las influencias del contexto: *“ahora ya es mayor, ahora él se está portando bien, pero yo le sigo hablando. Oscar es un ejemplo para sus hermanos, hay siempre algunos diferentes en algunos familiares pero uno tiene que enfrentar y explicar. El ya aprendió la calle y ahora ando atrás de los más chiquitos y así es esto”*.

Podríamos afirmar que este tipo de apreciaciones realizadas por los padres tendrían un doble sentido. En parte sostiene la construcción referida a que los adolescentes no significan el “peligro” en sí, sino que se vuelven los principales afectados por condiciones socio- económicas adversas. Mientras que, por otro lado, construyen una forma de *ser adolescente* en contextos desfavorables, sirviendo de modelo para sus pares y recuperando ciertos valores o dinámicas de las estructuras familiares que se habían *perdido*, otorgándoles la posibilidad de resignificarlos y reconstruir sus vínculos.

De esta manera, y tal como resaltamos con anterioridad, los adultos que conforman el contexto familiar y social de los adolescentes resultan de gran incidencia, sometiéndolos a un enfrentamiento intergeneracional constante. A continuación abordaremos las percepciones de los padres respecto de este eje central, considerando dos ámbitos que nuestros entrevistados consideraron preferenciales- como así también diferenciados- para sus hijos: la escuela y los talleres de producción y aprendizaje.

### **La familia y los talleres de producción y aprendizaje.**

A través del desarrollo de este apartado recorreremos las distintas apreciaciones realizadas por los padres, respecto de la participación de sus hijos en la escuela y los talleres de producción y aprendizaje. Uno de nuestros principales intereses estará enfocado en reconocer como dichas percepciones y las características atribuidas a cada espacio socio-educativo y laboral, se trasladan a los atributos adjudicados a los adolescentes.

Al indagar acerca de las distintas cualidades sobre los espacios mencionados, y las características que se les atribuyen a sus hijos, las primeras apreciaciones de los distintos padres entrevistados encontraron una estrecha relación con la deserción escolar. A continuación transcribimos algunos fragmentos de entrevista que dan cuenta de esta situación: *“Después de que repitió dos veces primer año y con todos los disgustos que teníamos con la escuela, fue que empecé a acompañarlo a COOPA. Ahí fue que empezó con los talleres de mecánica, herrería, computación. Yo estaba tranquila, no estaba en la secundaria pero aprendió muchas cosas importantes para él”*. Otro de los entrevistados manifestó: *“A pesar de que el no iba más a la escuela, pero a mí eso no me gustaba, pero estaba estudiando algo, con muchos chicos que son del barrio: que taekwondo, el taller de periodismo, el EMEN, siempre hacían algo”*.

Tal como lo afirman las palabras de nuestros entrevistados, algunas de las características asociadas a la participación en los talleres de producción y aprendizaje, se debieron a la a las frecuentes rupturas y discontinuidades con las que debían lidiar los adolescentes durante su transcurso por el sistema educativo formal. A su vez, dicha preocupación sobre el abandono del sistema educativo formal, se vio en determinadas oportunidades compensada por la incorporación de los adolescentes a otro ámbito de socialización y aprendizaje, como ser los talleres de producción y aprendizaje: *“Al principio, antes de conocer el proyecto, no le daba importancia. Pero siempre que por ejemplo Oscar no venía porque estaba en el proyecto... le iba a buscar para ver que estaba haciendo, me acercaba al proyecto, yo no dormía para ver lo que Oscar estaba haciendo”* [...] *“Lo que pasó es que con el tiempo fueron un montón que siempre andaban juntos, que el proyecto, que Coopa, que aquello. Había días en que lo tenía que ir a buscar porque no volvía. Pero yo no tenía miedo porque conocía a la Asistente Social y a los profesores que siempre estaban por el barrio”*.

Las palabras anteriormente mencionadas nos resultan ilustrativas para introducirnos en dimensiones de análisis que refieren a la “institucionalización, el grado de formalidad y la viabilidad de continuidad educativa” (Nirenberg, 2006: 129- 131), a la que refirieron los padres a través de sus distintas apreciaciones. Tal como lo mencionaban, algunas de las características valoradas asociadas a la participación en los talleres de producción y aprendizaje, se encuentran estrechamente relacionadas con la regularidad y la frecuencia de participación. Si bien el conjunto de los entrevistados reconoció las diferencias sustantivas entre la escuela y los talleres de producción y aprendizaje, resultaron sumamente valorados aspectos relacionados a la generación de espacios estructurados en función de las necesidades de los adolescentes, dentro del contexto barrial y en un conjunto de instituciones involucradas.

En este sentido, uno de los puntos relevantes de esta construcción, se encuentra relacionado al reconocimiento de la previsión de lugares específicos de encuentro y aprendizaje para los adolescentes, considerando la incorporación de contenidos educativos y la presencia de profesionales u/ o otros adultos responsables, como ser referentes institucionales y talleristas. Aspecto que resulta trascendente, en vistas a la creación de reglas procedimentales; modos de organizar la interacción entre los adolescentes, la construcción de una trama vincular de “lazos sociales fuertes”<sup>6</sup> (Auyero, 2001: 109), el ordenamiento para el funcionamiento de actividades en conjunto, la creación de espacios propios de los adolescentes y grupos específicos de trabajo, etc.

Como resultado del proceso anteriormente mencionado, las apreciaciones realizadas por los padres entrevistados permitieron develar sus percepciones acerca de la “profundidad” (Nirenberg, 2006: 130) de involucramiento de los adolescentes para con el proyecto, como así también, el reconocimiento del “envés subjetivo”<sup>7</sup> (Grupo 12, 2001) y la adquisición de recursos materiales y simbólicos que aportó la participación en los talleres de producción y aprendizaje, durante los distintos acontecimientos que signaron sus trayectorias de vida: *“Y el tiene su pensamiento así porque engancho la manera de hablar*

---

<sup>6</sup> Los lazos sociales fuertes, a diferencia de los débiles que son ocasionales e intermitentemente activados, son densos e intensos debido a la proximidad que une a las personas en tiempo, intimidad, intensidad emocional, etc.

<sup>7</sup> Ignacio Lewkowicz refiere al “envés subjetivo” como una forma de habitar la práctica de determinación subjetiva en un campo de autonomía respecto de las formas dominantes. Es decir, la posibilidad de suspender-situacional y relacionamente- los imperativos impuestos por la lógica de la temporalidad del mercado, reinventado estrategias subjetivas que avancen en la construcción de un nuevo orden simbólico.

*y de pensar de COOPA., se engancho con eso, con la buena gente, si porque tenía también ganas de aprender. No se... si no salía de este pasillo por ahí estaba... yo no le deseo a nadie, pero si no iba ahí al COOPA por ahí lo tenía que ir a visitar a Ezeiza ( mientras se levanta y lo abraza con lágrimas en los ojos).”*

Tal como lo afirman los padres entrevistados, la participación en los talleres de producción y aprendizaje se configuró como uno de los espacios propicios en los cuales los adolescentes tuvieron la posibilidad de expresar sus inquietudes, desarrollar sus intereses, potencializando sus conocimientos y forjando sus propios puntos de vista respecto de la realidad y su propio barrio. La experiencia transitada les brindó la posibilidad de formarse como promotores y multiplicadores del proyecto, proponiendo nuevas actividades y gestando nuevos proyectos, tomando decisiones y asumiendo responsabilidades.

Para finalizar, quisiéramos resaltar la estrecha relación existente entre los atributos adjudicados a sus hijos y la existencia de cierto “capital social” (Bourdieu, 1997) creado y acumulado por los adolescentes en el contexto barrial y territorial.

La totalidad de los padres entrevistados hicieron hincapié en un reconocimiento para con sus hijos, debido a las actividades realizadas en el marco de su participación en los talleres de producción y aprendizaje, y las implicancias de las mismas con el desarrollo comunitario. De esta manera, los adolescentes fueron percibidos por sus padres como actores que a través de acciones orientadas a expandir o fortalecer la trama vincular de las redes territoriales en las cuales participaban, potenciaban la cooperación con otros grupos, desarrollando y reproduciendo su capital social. Nos atrevemos a señalar- parafraseando a Bourdieu- que a través de estas estrategias básicas, los adolescentes configuraron “un conjunto de recursos reales o potenciales a su disposición, que forman parte de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas” (Bourdieu, 1997: 109). Dicha configuración es una condición de posibilidad de acreditación para los adolescentes dentro de los límites territoriales/ barriales, a la vez que vuelve efectivo el reconocimiento ante el grupo familiar.

En el próximo capítulo, abordaremos las trayectorias de vida de los adolescentes a fin de evidenciar empíricamente la estrecha relación que existe entre los motivos que provocan rupturas o discontinuidades con el sistema educativo formal, y la participación en los talleres de producción y aprendizaje. Estas condiciones particulares, sumadas a las

percepciones de los adolescentes y las que se dan en sus ámbitos familiares, nos permitirán avanzar en la construcción de los recursos materiales y simbólicos a través de los cuales los adolescentes resignifican estratégicamente su identidad.

## **CAPITULO 2: “Significación adolescente: entre ámbitos formales e informales.”**

### **A. Trayectoria de Vida y Talleres de Producción y Aprendizaje.**

Entendemos el concepto de trayectoria de vida en relación a la experiencia vital que transcurre en un doble vínculo entre procesos estructurales e historias personales y familiares. La idea de trayectoria que aquí utilizamos, “refiere a una línea de vida o carrera, o un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción” (Elder, 1991:63, citado por Blanco, 2001). A lo largo de este recorrido que las personas o familias transitan, surgen hitos o momentos significativos, percibidos por los actores como *momentos claves o nudos*, en los que se entrecruzan múltiples dimensiones. Es decir que en sí misma la trayectoria de vida debe ser entendida como un continuo devenir dialéctico entre continuidades y rupturas, intercedidas por “distintos momentos significativos” (Bourdieu, 1993).

Para la totalidad de los adolescentes entrevistados, la participación en el proyecto, ha implicado un cambio en sus vidas y es vivido en la actualidad como uno de estos “momentos significativos”. Para realizar esta afirmación, nos hemos basado en lo manifestado por los entrevistados a la hora de referirse a la importancia que le daban al proyecto en sus vidas. Algunos ejemplos de ello en palabras de los actores, son los siguientes “*Me impacto eso viste, yo antes iba para distraerme pero con el pasar del tiempo me sirvió mucho (...) para mí era una distracción y con el tiempo fui modificando mi forma de ser, mi estilo de vida, todo*”. Otro de los entrevistados afirma “*El proyecto me marcó en muchos aspectos seguro (...) como que fue el cambio que yo le di a mi vida, fue*

*desde ese lado. Ir conociendo todo lo que estaba sucediendo en COOPA (...) los que pasamos por COOPA, tenemos una mirada diferente de las cosas.”*

Sin embargo, en los comienzos de su participación, han manifestado un desconocimiento casi absoluto sobre la magnitud y las características del proyecto y lo han manifestado de la siguiente manera: *“Me acerque, vi un cartelito que decía: “Guitarra”, no sabía ni que era un proyecto ni que era un taller, yo leí... “curso de Guitarra”, ahí me acerque...”*, otro de los entrevistados afirma: *“Al comienzo no sabía que era el proyecto, nada, no sabía que existía, nada. Fui al taller porque estaba mi grupo de amigos (...) cuando empecé a participar de taekwondo no sabía ni que existía el proyecto.”*

Hasta aquí los entrevistados han manifestado, por un lado, la importancia que ha implicado la participación en el proyecto en sus vidas, y por el otro, desconocimiento previo, de la dimensión y modalidades del mismo. Con lo cual podemos inferir que entre estos dos extremos, los adolescentes han transitado por un proceso de significación paulatino sobre la importancia creciente que fue adquiriendo en sus vidas la participación en el proyecto y el grado de compromiso creciente con el mismo.

¿Cuáles fueron las características del proyecto que permitieron este proceso de significación? ¿Cuáles son los motivos por los cuales los adolescentes logran comprometerse con los talleres de producción y aprendizaje en contraposición a la desvinculación, abandono o término del sistema educativo formal? Junto a los adolescentes ¿Qué otros actores han vivenciado este proceso?

### **Cuál fue el proceso de significación vivido desde la familia:**

Resultó sumamente enriquecedor para el análisis de la conformación de estrategias identitarias por parte de los adolescentes, poder desentramar las similitudes existentes entre el proceso de significación vivido por los adolescentes y el experimentado por sus padres. La madre de uno de los adolescentes nos relataba lo siguiente: *“Al principio, antes de conocer el proyecto, (...) tenía un poco de desconfianza, le iba a buscar para ver qué estaba haciendo, me acercaba al proyecto, yo no dormía para mirar lo que mi hijo estaba haciendo”*. Un padre nos comentaba al respecto *“Vos imaginate esto, yo trabajaba todo el día en aquel momento, llegaba a la noche, muy tarde, y “Chela” (esposa) me decía, “el*

*Mario” (hijo) estuvo todo del día en COOPA, y yo pensaban que iban a joder ahí, a divertirse nomás”.*

Los propios adolescentes nos transmitieron su percepción de la opinión que tuvieron sus padres cuando ingresaron al proyecto. Uno de ellos refiriéndose a sus padres nos contaba *“A ellos les costó mucho entender qué era el proyecto y que hacíamos en COOPA, (...) me decían “¿Para qué vas ahí? si eso no te sirve, es al pedo” cosas así me decían”.* Esta situación se repitió en la gran mayoría de las entrevistas realizadas, el segundo de los adolescentes entrevistados nos comentó con respecto a sus padres: *“Cuando había festivales (...) y ellos me preguntaban... ¿A qué vas ahí? (...) y después me veían en que andaba yo con los cables y agarrando las cajas, llevaba cosas, y lo hacía de la nada. Me imagino que mis viejos debían pensar... este está loco, se levanta a las 7 de la mañana para ir a ayudar”*

Finalmente, luego de un largo proceso en la mayoría de los casos llevó años, los padres entrevistados manifestaron estar “contentos” con la participación de sus hijos en el proyecto, generalmente apelando a la justificación relacionada con que el COOPA es un espacio, que a los jóvenes, les permite aprender cosas “sanas” en contraposición a las cosas que se pueden aprender en la calle, en la esquina, en el barrio. Por ejemplo una de las madres entrevistada manifestó *“Se sentía más bien ahí (COOPA) que acá (colegio) así que le costó pero por suerte enganchó en otra cosa y sigue como está. Yo estoy muy contenta que aprendió, para mí es muy importante porque hoy en día los chicos se sientan ahí al rincón (señalando la esquina) y aprenden otra cosa.”.* Otra de las entrevistadas hizo referencia al proceso por el cual fue ganando confianza en el proyecto y nos decía *“Me llamaban para la entrevista también y así uno va conociendo también, va teniendo una idea de lo que se hace ahí, da confianza a donde esta yendo su hijo porque era muy chiquito él cuando empezó tenía trece años nomás, era muy chiquito. A veces a esa edad se ponen un poquito rebeldes y bueno van aprendiendo... aprendiendo gracias a la buena gente que les enseña”.*

Por un lado, los padres han manifestado en su discurso, una clara diferenciación entre los ámbitos en los cuales los adolescentes podrían llegar a aprender, la escuela, el barrio y el proyecto. En el primero de los casos los padres han afirmado que la conducta de los jóvenes en este espacio no era buena, han hecho hincapié en una falta de contención, excesivo número de alumnos, etc. El colegio, de esta manera, resulta expulsivo. Cuando hicieron referencia al barrio, lo relacionaron con la “vagancia”, con el “no hacer nada”, o

bien diciendo que el barrio, enseña “*cosas malas*”. En este escenario y teniendo en cuenta que el colegio y el barrio no son significados como espacios adecuados para la contención y el aprendizaje de los adolescentes, el proyecto se constituye como una alternativa válida para los jóvenes y sus familias.

Optar por la participación en espacios como los que brinda el proyecto, resulta una elección estratégica debido a que si bien no cumplen de manera acabada con lo que la familia y la sociedad espera de ellos (que terminen el secundario), estos espacios llegan a ser positivamente valorados por ambas.

Hemos podido visualizar hasta aquí, cómo los jóvenes en este “*ir enganchándose*” en el proyecto, paulatinamente fueron ganando el apoyo de sus familias en las actividades que realizaban a diario relacionadas con el proyecto.

A continuación haremos hincapié en las características que poseen los talleres de producción y aprendizaje, que les posibilitarían a los jóvenes (en contraposición al sistema educativo formal) vivenciar un proceso conciente de involucramiento y compromiso.

## **B. Diferencias significativas entre el Sistema Educativo Formal y los Talleres de Producción y Aprendizaje:**

En el primer párrafo del apartado anterior, hemos hecho referencia al concepto de trayectoria de vida, entendido como un continuo devenir dialéctico entre continuidades y rupturas intercedidas por distintos momentos significativos. Nos interesa volver a esta definición para dar cuenta del momento en la trayectoria de vida de los adolescentes entrevistados, en el cual se establecen las rupturas y continuidades relacionadas con el sistema educativo formal y el sistema educativo no formal. Alrededor de este eje del análisis nos formulamos las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los motivos construidos por los adolescentes, por los cuales justifican el abandono del Sistema Educativo Formal? En esta línea, ¿Cuáles son las características que los adolescentes le atribuyen a los talleres de producción y aprendizaje que permiten su permanencia y compromiso con el proyecto? O bien, ¿Por qué razón una vez finalizado el secundario, no continúan sus estudios dentro de un Sistema Educativo Formal y deciden

seguir participando en el proyecto? ¿Cuáles son las características específicas que motivan a los adolescentes a mantener su participación en los talleres de producción y aprendizaje?

Partiendo de la percepción de los actores, son numerosas y variadas las diferencias que encuentran los adolescentes entre las características que le atribuyen a la modalidad utilizada por el Sistema Educativo Formal, y las que le son propias a los Talleres de Producción y Aprendizaje, pero para poder profundizar nuestro análisis, es necesario definir qué entendemos por sistema educativo formal.

Desde la perspectiva de María Rosa Torres, “el sistema educativo formal es la institución de educación sistemática más extendida y ampliamente difundida en el mundo, la fuente principal de educación básica para la inmensa mayoría de la población, el centro desde el cual (por afinidad con el cual o por oposición al cual) se definen la ideología, los valores y las prácticas educativas en una sociedad” (Torres, 1996: 11).

Considerando dicha perspectiva, el sistema educativo formal cumple una función central y específica en los denominados procesos de socialización secundaria. Institución primordial en la cual los distintos grupos sociales e individuos, internalizan los modelos, pautas o patrones de comportamiento adecuados para la reproducción de toda sociedad. Los adolescentes entrevistados, a la hora de ser indagados sobre el sistema educativo formal, no dejaron de reconocer la importancia que tiene este tipo de modalidad para sus vidas. Resulta esclarecedor citar el comentario de unos de ellos *“De la escuela en sí, yo creo que es importante, al día de hoy yo creo que sin la escuela y una universidad, yo creo que vas al muere a la calle, sin esas dos cosas que son importantes, es como salir a la cancha sin botines”*.

Sin embargo, en el contexto actual la escuela no hace más que profundizar, a través de una serie de mecanismos de clasificación, jerarquización y distribución, el funcionamiento de los mecanismos de reproducción escolar<sup>8</sup>. Reproducción que favorece los procesos de exclusión y/o “expulsión social”<sup>9</sup> (Dutschatzky y Corea, 2002), y en el “mejor” de los casos y parafraseando a Bourdieu “... mediante una serie de operaciones de

---

<sup>8</sup> Para un análisis minucioso de los diferentes circuitos de escolarización en concordancia a la diferenciación social entre los grupos: Passeron, J. C y Bourdieu, P. “La reproducción”. Ed. Fontamara. México. D, F. 1998.

<sup>9</sup> En el sentido que le dan al mismo Dutschatzky y Corea, donde el término remarca el proceso de segregación de ciertos sectores sociales.

selección (...) mantienen el orden preexistente, es decir la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales de capital...” (Bourdieu, 1997: 35).

Tal como la conocemos la educación formal responde a la idea de una sociología de la educación de base evolucionista y funcionalista. Entre sus postulados iniciales se presentó como universal, gratuita, en vista de generar un mecanismo por el cual los sujetos se reconozcan como iguales, estos principios generales de acción, se inscriben en la concepción de que todos somos sujetos de derecho. Sin embargo, la mayoría de estos derechos, se encuentran totalmente vulnerados, resultando irrelevantes para los adolescentes que reproducen su existencia en contextos de alta vulnerabilidad social y violencia simbólica.

En la práctica, el Sistema Educativo Formal, no pudo brindar o asegurar el acceso de todos los ciudadanos a la misma a lo largo de la historia. Por otro lado este dispositivo opera desde un pie de igualdad en todos los contextos en los que tiene injerencia, no reconociendo las particularidades de la población con las que intenta trabajar (potencialidades, rasgos culturales, problemáticas contextuales e individuales, etc.) presentaremos a continuación solo algunos de los fragmentos de entrevistas que hacen referencia a la falta de adecuación del sistema educativo formal a la realidad en la cual se desarrollan su existencia los adolescentes: un entrevistado, refiriéndose al colegio nos decía *“Y yo soy medio vago en ese sentido, me cuesta agarrar y sentarme todo un año, todos los días, es por eso que abandone. El primero (año) lo había repetido, el segundo (año) pase y después abandone. Después fui a la noche acá a la EMEN, haré unos años, después fui a otro en Puán pero tampoco me enganche, soy medio vago para esas cosas.”* Otro de los entrevistados nos comentaba del colegio *“todo el tiempo te están rompiendo las pelotas con un examen, los papeleos o estudiar tal cosa, y el secundario es todo eso. Y a mí eso me embola, aunque lo tengo que hacer, pero me embola ir al colegio y que me pasen lista, que me digan lee esto, haces esto”*.

En vistas a revertir la situación de precariedad y fragmentación en la que se encuentran las poblaciones que por algún motivo se ven expulsados del sistema educativo formal, surgen en determinados períodos históricos, distintos enfoques y modalidades de abordaje ligadas a las nociones de la Educación No Formal y la Educación Popular.

Siguiendo a Esther Pérez “se suele llamar educación no formal a procesos de complementación de la educación, que generalmente tratan de incidir sobre aquellos sectores que por una u otra razón se han salido del cauce de la educación formal. Es decir, que han abandonado la educación formal en diferentes momentos y que estos procesos tratan de compensar” (Pérez, 2001: 55).

En la misma línea Adriana Puiggrós reconoce a la “educación como un hilo que teje, que participa del tejido de la trama social de todos los procesos sociales” (Puiggrós, 2007: 2). Aspecto por el cual la categoría de inclusión dentro del sistema educativo debe ser concebida como “una categoría histórica que se sitúa en concreto en el medio social y que tiene que ser modalizada a través de estrategias que tienen que ir cambiando, que contemplen los diversos tránsitos educativos, especialmente de quienes, por cuestiones de la vida, de circunstancias determinadas, tuvieron que hacer un paréntesis o, como comúnmente se dice, abandonar, para que puedan continuar con su formación.” (Puiggrós, 2007: 3).

Hacia la década del 60’, marcando una ruptura ideológica, social y política respecto de la educación formal, surge la educación popular de la mano de su máximo referente: Paulo Freire. El mismo Freire se referirá a la verdadera educación como aquella que “es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1973: 16). Como aquel proceso en el cual “el pensamiento parte de la acción para retornar a la acción”, a través de un proceso dialéctico en el cual “ya no cabe más la distinción entre el educando y el educador, sino educador- educando con educando- educador” (Freire, 1973: 17).

Entendemos que la modalidad utilizada por los talleres de producción y aprendizaje, según la mirada de los propios participantes entrevistados, guarda estrecha relación con la definición anterior. Nos posibilita afirmar esto último, la siguiente cita: “Claro, un poco la idea de las iniciales de “COOPA” son Cooperativa de Producción y Aprendizaje. Esta mal eso, está mal, en realidad es aprendizaje y producción... no sé (...) como que está medio... le falta una vuelta de rosca al nombre. Pero es así, está bien, es desde ese lado”.

La reflexión y la duda planteada por el entrevistado no resultan extrañas teniendo en cuenta que lo que las provoca, es justamente una indefinición entre el momento de producción y el momento de aprendizaje. En este sentido, ambos momentos parecieran

conjugarse para dar como resultado un proceso de aprendizaje que desembocará en la transformación de la realidad donde fue gestado. Un entrevistado manifestaba a través de la siguiente afirmación, los cambios sobre su forma de apreciar la realidad, a partir de la participación en los talleres: *“Te hace como empezar a ver un poco más lo que falta, lo que nadie quiere ver, lo que nadie quiere decir.”* Se trata de promover desde estos espacios “una educación de índole crítica, que genere una lectura del contexto barrial y social en forma colectiva, desde una concepción humana y solidaria” (PABF, 1998: 8).

Otro entrevistado hizo referencia a los valores aprehendidos: *“En los talleres aprendes además de los contenidos, los valores, que yo hasta ese momento no sabía, aprendí a valorar un montón de cosas que las tenía desapercibidas, que no captaba, no solo aprendes ponerle a tocar la guitarra, sino por ahí la manera en que una persona que ni conoces, vine se acerca, es amable, entender los valores de amistad, compañerismo, y demás. Al día de hoy, cambie bastante, en lo que es mi forma de pensar”*.

Los aspectos hasta aquí destacados por los entrevistados, les brindaron la posibilidad de iniciar acciones que tienen por objeto transformar la realidad de su barrio, y de esa forma, ayudar a otros adolescentes que se encontraran en una situación similar a la que habían experimentado ellos. A raíz de su trabajo en el barrio un adolescente afirma: *“A veces con cosas pequeñas puedes llegar a bastante gente, y más en el barrio, creo que donde yo vivo, yo vivo hace 24 años ahí y quiero mostrar que las otras personas también pueden cambiar... quiero que cambien los demás también”*

Según Isabel Hernández, la educación popular es “una práctica social que se inscribe al interior de un proceso más amplio que el meramente educativo, y que busca que los sectores populares se conviertan en un sujeto político conciente y organizado” (Hernández, 1985: 40).

El abordaje de la educación popular nos remite a tres nociones centrales en interrelación: el poder, la participación social y el conocimiento. Se trata de recuperar los saberes genéricos, particulares y específicos de los sectores populares, para gestar una experiencia educativa que responda a los intereses y las necesidades sentidas de las mismas, la cual favorezca el proceso de elucidación del complejo entramado de relaciones sociales existentes en un determinado período histórico.

En el discurso de los adolescentes, la escuela, aparece signada por valoraciones negativas: como una obligación, como algo aburrido, como una imposición o como un trámite que en algún momento de la vida hay que terminar.

En cambio al proyecto, se le asignan valoraciones positivas como ser: posibilidad de elección, compromiso, participación, aprendizaje de contenidos y valores, posibilidad de transformación del contexto en el que viven, entre muchas otras.

Para los adolescentes ir a la escuela representa un ámbito ambiguo. Por un lado, reconocen la importancia de la obtención del título, que los posicionaría mejor en el mercado laboral y les permitiría contar con otros recursos a la hora de negociar roles en la sociedad, pero por el otro, un adolescente afirma: *“El COOPA te capacita de verdad, en el sistema educativo formal te dan el título y después te lo metes en el culo. Le das todo lo que conoces a un patrón”*.

La aspiración al título, aparece más como un mandato familiar y social que como algo propio de los adolescentes. Por otro lado, tal aspiración supone un conjunto de disposiciones que entran en tensión, con sus hábitos cotidianos, con sus gustos, sus preferencias, etc. En este sentido, la escuela significa para los adolescentes, el lugar donde el choque entre códigos o *habitus*<sup>10</sup> diferentes, y por lo tanto la sensación de extrañamiento es muy palpable. Podríamos afirmar en este sentido, que lo que resulta valorado por los adolescentes del Sistema Educativo Formal, no es el proceso ni los contenidos brindados por este sistema, sino más bien, el final del camino materializado en la obtención del título.

Como refiere Sofia Cecconi (Cecconi en Margulis, 2003: 189) “en estos sectores populares, a diferencia de lo que ocurre en otros sectores medios en los que la adolescencia es un período de moratoria, se establece un circuito corto caracterizado por un rápido tránsito por la adolescencia y por una pronta incorporación al mercado de trabajo o bien al mundo de la calle”.

Al reflexionar sobre los Talleres de Producción y Aprendizaje, pareciera que el incorporarse al proyecto favorece esta especie de moratoria intrínseca de la etapa evolutiva de los adolescentes. Este dispositivo permitiría explorar dentro de un ámbito de contención

---

<sup>10</sup> La noción de *habitus* fue definida por Bourdieu, en varias de sus obras, como los esquemas de percepción, apreciación y clasificación que los individuos interiorizan a lo largo del proceso de socialización. Estas estructuras interiorizadas tienen características que están determinadas por el lugar ocupado en el espacio social, de modo que se articulan de acuerdo con las imposiciones de las condiciones sociales de existencia de cada grupo social.

para el aprendizaje, sus intereses, gustos, preferencias; realizando así, una elección distinta a lo que estarían supuestamente determinados a experimentar teniendo en cuenta las alternativas ofrecidas dentro del contexto en el que viven y el momento evolutivo por el que se encuentran atravesando. En este momento de su trayectoria de vida, los adolescentes experimentan presiones y exigencias provenientes desde diferentes ámbitos. Uno de ellos, es el ámbito familiar. De hecho, algunos entrevistados manifestaron ser influenciados por su familia a participar en talleres que estuvieran relacionados con el oficio de los padres, pero aun así, su participación en espacios como el PABF, les brindaron la posibilidad de *correrse* de ese designio. Veremos a continuación, un ejemplo ilustrativo presentado por uno de los adolescentes entrevistados: *“Mi viejo es herrero, electricista y plomero. Siempre me dijo para aprender pero no es lo mío, además me insistía para que aprendiera sobre eso en el COOPA (risas) Sí, sí, le decía, fui creo 3 meses a electricidad y aprendí solo a poner un foquito. No, no es lo mío (...) lo mío pasa más por el teatro, me gustaba mucho, me gustaba actuar, disfrazarme, me gustaba hacer skecht así cortitos o improvisar, sacar cosas.”*

El proceso de exploración de intereses se ve amparado por el marco institucional que brinda el PABF, que goza de un reconocimiento sustancialmente positivo, no solo de las familias de los adolescentes, sino del barrio en el que viven.

Una de las cuestiones que valoran como positiva los adolescentes es el encontrar en el espacio del proyecto referentes adultos de los cuales pueden realizar un aprendizaje, contrariamente a lo experimentado en la escuela, donde la figura del maestro, no permite una identificación por parte de los adolescentes.

La diferencia parece radicar en que a pesar que la escuela está en el interior del barrio, los docentes conservan un lugar de ajenidad y extrañeza con respecto a lo contextual, no suelen compartir con los adolescentes un sistema de referencias, y sus intervenciones son vividas por los adolescentes como intervenciones de control.

En cambio, la pedagogía utilizada por los talleristas, tiende a brindar un aprendizaje particular de una temática, pero abriendo para ello, un espacio de contención, que posibilita hablar y escuchar las dificultades del otro, teniendo en cuenta lo situacional y contextual de los adolescentes. Rompen por tanto con la otredad y lejanía que observan los adolescentes en el rol del docente tradicional. Un adolescente nos decía al respecto de las deferencias

que encontraba entre los maestros y los talleristas: “¡Uh! Son millones... a la escuela ibas y te sentabas, la profesora te decía hace esto, esto y lo demás y vos estabas ahí como un robot y lo tenías que hacer, pero después no pasaba nada, no hablabas con los maestros de nada, pero en los talleres nada que ver, ibas, te enseñaban y después charlabas con él, como un amigo, salías afuera conversabas, hasta nos invitaba a la casa, nos invitaba cosas todo, pero muy diferente, si la escuela sería así... me imagino que sería otra cosa”.

El rol del tallerista en este contexto es fundamental. Ya sea que el adolescente, por el momento evolutivo en el que se encuentra, durante el cual busca referentes externos a los de su ámbito doméstico o bien por las características de un contexto con lazos sociales frágiles, encuentra una referencia, y puede fortalecer (sino constituir) sus lazos sociales. En palabras de Carballeda, esto es fundamental ya que “las experiencias de las personas están mediatizadas por los modos de pensar y sentir, que se transmiten a través de los lazos sociales” (Carballeda, 2002: 97).

Las características asignadas como positivas a los talleristas: cercanía, intercambio, afecto, escucha; dan cuenta de la interacción y reciprocidad de estas relaciones, que por tanto pueden constituirse como vehículos de intercambios simbólicos, comprenden la disponibilidad efectiva del otro, son sustento de la pertenencia de los adolescentes en estos espacios y contribuyen a la construcción de la identidad. Tal como refiere el mismo autor, “así la identidad se construye en la interacción, en la influencia mutua, en el espacio de la vida cotidiana” (Carballeda, 2002:100)

Cuando nos referimos al contexto en el cual viven estos adolescentes, nos estamos refiriendo a contextos en los cuales el empobrecimiento económico implica y se implica entre otros empobrecimientos de la vida de estos sujetos.

Los grupos familiares se caracterizan por la dificultad de mantenerse en condiciones de subsistencia, lo cual trae aparejado que el tiempo dedicado a la obtención de recursos para la subsistencia fuera del hogar, restrinja el intercambio hacia el interior del grupo, disminuya la posibilidad de cuidado entre y hacia sus miembros, y por tanto se reduce notablemente la capacidad de la familia para contener a sus miembros.

A esto se suma el empobrecimiento del espacio social, caracterizado por un apoyo comunitario debilitado bajo la forma de *instituciones pobres para barrio pobres*, vínculos barriales y de vecindad lábiles.

Los fenómenos aquí descriptos son parte de lo que algunos autores o programas sociales actuales menciona como “ruptura de lazos solidarios” o “desarticulación de vínculos sociales” (Stolkiner, 1994: 25). Los adolescentes entrevistados no han dejado de reconocer estos aspectos de su cotidianeidad, y seguidamente uno de ellos remarco la importancia de la existencia de espacios en el barrio como el PABF: *“La verdad que es como mi segunda casa y a veces, esta era como mi primera casa... porque estaba todo el tiempo acá, mis viejos laburaban todo el día y llegaban a la noche, yo ni los veía porque estaba durmiendo ya, (...) el día que me tenga que separar de esto va a ser difícil... me va a costar mucho, espero que nunca pase...”*

En la significación precedente realizada por un adolescente, se materializa el tipo de trabajo inmaterial vivenciado en la participación de los talleres de producción y aprendizaje. Este tipo de trabajo, se identifica dentro de lo que fue definido por los teóricos como “trabajo que produce bienes no materiales como servicios, conocimientos o comunicaciones” (Negri y Hardt, 2000: 179). La “materia prima” del trabajo inmaterial es la subjetividad y el “ambiente ideológico” en el cual esta subjetividad vive y se reproduce.

Una faceta del trabajo inmaterial lo constituye el trabajo afectivo que representa el contacto y la interacción humana. Este trabajo, aun cuando corporal y afectivo, es inmaterial en cuanto que sus productos son intangibles: una sensación de libertad, bienestar, satisfacción, excitación, pasión, compromiso, e incluso la sensación de estar conectados o en comunidad.

La presencia real del tallerista, el intercambio y la comunicación, es producción afectiva que da forma y materializa las necesidades y las preferencias del adolescente en un proyecto socio educativo y laboral.

Excede este trabajo analizar hasta qué punto este trabajo afectivo e inmaterial está ahora directamente ligado a la producción de capital así como a la manipulación de afectos, pero sí podemos decir que el trabajo afectivo desarrollado tiene efectos reales en tanto en el discurso de los adolescentes se observa una producción de subjetividad colectiva: en tanto crítica a la realidad contextual en la que viven, en tanto construcción de lazos sociales y en tanto a la constitución de un espacio social para estos adolescentes que es vivenciado como propio.

Otra de las características asignadas como positivas por parte de los adolescentes en relación a los talleres, es la posibilidad de ubicarse en un lugar activo, el aprender participando y produciendo. Pero pareciera que este rol activo no es solamente valorado en contraposición al rol pasivo que suponía el sistema escolar, sino que además, este cambio en el rol, abre la posibilidad de pensar en la oportunidad para el cambio de su propia vida, y de la de los otros o mismo, del contexto barrial en el que viven. Aparece como valor fundamental poder transmitir lo aprendido en los talleres a sus pares, poder tender una mano a aquellos que, conocidos por una infancia común, con el paso del tiempo, han optado por otras opciones de vida *menos saludables*.

Otra cuestión fundamental, de la cual dan cuenta los adolescentes es el reflexionar en el espacio de los talleres acerca de las propias condiciones de vida y de sus pares, estén o no incluidos en el proyecto. Este aspecto favorece la constitución de la identidad debido a que la misma “se constituye en un espacio- tiempo donde lo singular se encuentra con lo colectivo, con lo histórico, con los otros” (Carballeda, 2002: 99).

Hasta aquí hemos podido visualizar como el espacio de los talleres de producción y aprendizaje brindan una serie de recursos materiales y simbólicos que trascienden el aprendizaje de un determinado oficio, o la realización de una actividad recreativa.

Ir a la escuela es valorado como positivo en tanto permite negociar una identidad a nivel social. Pero en el contexto en el cual despliegan su cotidianeidad estos adolescentes, el participar de un proyecto pareciera brindarle una serie de herramientas simbólicas que pueden *poner a jugar* en la convivencia y en la negociación de su identidad en el ámbito familiar, en la esquina del barrio [ámbito de referencia y pertenencia para los adolescentes], como así también en el afuera de las barreras simbólicas del barrio.

El participar del proyecto ayuda a conformar una serie de hábitos valorados como positivos por la familia: los adolescentes no están perdiendo el tiempo, no están consumiendo, se relacionan con “*buena gente*”, están haciendo algo. El pertenecer al PABF, permite ser respetado en la esquina del barrio, en la interacción con aquellos con los cuales se comparte una historia común.

Principalmente vale decir que la participación en el proyecto promueve la autorrealización, la realización de sí mismos a partir de la participación en actividades consideradas saludables e interesantes por los propios adolescentes.

Brinda una posibilidad distinta dentro de lo que se observa en algún momento como inevitable: la calle, las drogas, la delincuencia, etc.

Permite explorar intereses y confiar en las propias potencialidades, cuestiones fundamentales para imaginarse en un futuro. Pero además, permite la valoración de sí mismos, la valoración de los otros y el estímulo, cuestiones fundamentales para la vida, que rompen con la apatía, escepticismo, desesperanza y la violencia que parece signar la vida de otros tantos adolescentes del barrio.

### **Capítulo 3: “Estrategias identitarias: una negociación con (nos) otros.”.**

#### **A. Identidad y negociación.**

Para referirnos a las estrategias identitarias desplegadas por los adolescentes en situación de vulnerabilidad social, nos situaremos desde una perspectiva teórica que considera a la identidad como un fenómeno multidimensional y dinámico, que se define en forma relacional y situacional. Dicha perspectiva es el resultado de la conjunción de concepciones objetivistas y subjetivistas de lo que se conoce como identidad cultural.

Las corrientes objetivistas concebían que la cultura era preexistente al individuo, el cual por pertenecer a un grupo social determinado adquiría de forma intergeneracional (herencia biológica) características fenotípicas y cualidades biológicas que definían su personalidad de una vez y para siempre. Esta caracterización se establecía en base a una cantidad de “criterios determinantes, considerados ‘objetivos’, como el origen común (la herencia, la genealogía), la lengua, la cultura, la religión, la psicología colectiva (“la personalidad de base”), el vínculo con el territorio, etc.” (Cuche, 1999: 110).

Por su parte, las concepciones subjetivistas, afirmaban que reducir la identidad a un conjunto de propiedades atribuidas, era reducir un fenómeno y considerarlo “estático, fijo, que remite a una colectividad definida de manera invariable y casi inmutable” (Cuche, 1999: 110). Sin embargo, sus principales postulados señalaban que los individuos estructuraban la realidad y sus divisiones según un conjunto de representaciones, “forjando

un sentimiento de pertenencia o una identificación con una colectividad más o menos imaginaria” (Cuche, 1999: 110). Si bien esta concepción daba cuenta del carácter variable de la identidad, fue ampliamente criticada por reducir la identidad “a una cuestión de elección individual arbitraria, puesto que cada uno es libre de realizar sus propias identificaciones” (Cuche, 1999: 111).

La concepción relacional y situacional sobre la cual basaremos nuestro análisis, pretende superar las oposiciones binarias que se plantean las concepciones objetivas y subjetivas, considerando a la identidad como una construcción social dado que “se hace en el interior de los marcos sociales que determinan la posición de los agentes y por lo tanto orientan sus representaciones y sus elecciones.” (Cuche, 1999: 111)

Tal como lo afirma Cuche, el antropólogo Frederik Barth fue el precursor de esta concepción que permite superar la dicotomía objetivismo/ subjetivismo, afirmando que la identidad “es una construcción que se elabora en una relación que opone un grupo a los otros con los cuales entra en contacto” (Cuche, 1999: 111). Para este autor, la aprensión de la identidad se encuentra en el orden de las relaciones entre grupos sociales. La identidad para este teórico constituye un modo de categorización utilizado por los grupos para organizar sus intercambios. Siguiendo a Barth, dirá Cuche “de esta manera para definir la identidad de un grupo, lo que importa no es hacer el inventario de los rasgos culturales distintivos, sino encontrar entre estos rasgos los que son empleados por los miembros del grupo para afirmar y mantener una distinción cultural” (Cuche, 1999: 111). Planteada de este modo, la diferencia identitaria no es consecuencia directa de la diferencia cultural.

La identidad, desde esta perspectiva relacional aparece como algo que se construye y reconstruye permanentemente. La identidad no es ni siquiera identidad en sí, ni para sí. La identificación como parte de la construcción de la identidad se produce conjuntamente con la diferenciación.

La identidad y la alteridad son pares de una relación y están en relación dialéctica. Como consecuencia de este punto de partida, la identidad es resultante de un proceso de identificación dentro de una situación relacional siendo esta misma situación relativa. “La identificación puede funcionar como afirmación o como asignación de identidad. La identidad es siempre un compromiso, una negociación, entre una ‘autoidentificación’ definida por sí misma y, una ‘hetero identidad’ o una ‘exoidentidad’ definidas por los otros.

De acuerdo con la situación relacional, en particular, en la relación de fuerza entre los grupos de contacto que puede ser una relación de fuerza simbólica, la autoidentidad tendrá más o menos legitimidad que la heteroidentidad. La heteroidentidad en una situación de dominación caracterizada se traduce en la estigmatización de los grupos minoritarios.” (Cucho, 1999: 113).

La identidad es lo que se pone en juego en las luchas sociales. El poder de identificación que tienen los grupos sociales depende de la posición que se ocupa en el sistema de relaciones sociales entre los grupos. Planteado desde Bourdieu, la autoridad para nombrar y nombrarse; “solo los que disponen de una autoridad legítima, es decir la de la autoridad conferida por el poder, pueden imponer las propias definiciones sobre ellos mismos y sobre los otros. El conjunto de las definiciones identitarias, funciona como un sistema de clasificación que fija las posiciones respectivas de cada grupo. La autoridad legítima tiene el poder simbólico de hacer reconocer como fundadas sus categorías de representación de la identidad social y sus propios principios de división del mundo social y sus propios principios de división social, y por eso mismo, hacer y deshacer los grupos” (Cucho, 1999: 114).

Siguiendo la conceptualización realizada por Cucho (Cucho, 1999), si la identidad es tan difícil de delimitar y definir es por su carácter multidimensional y dinámico. Diferentes estudios indican que la identidad requiere un análisis interaccional, que se debe elaborar desde una perspectiva dinámica, teniendo en cuenta que es “una estructura multidimensional y en continua dialéctica entre la permanencia y el proceso evolutivo” (Bauman, 2005: 24).

Para subrayar esta condición cambiante de la identidad, que no constituye nunca una solución definitiva, ciertos autores usan el concepto de “estrategia identitaria”. Desde esta perspectiva, la identidad es un medio para alcanzar un fin. La identidad, no es por lo tanto, absoluta, sino relativa. El concepto de estrategia indica también que el individuo, como actor social, no carece de cierto margen de maniobra. En función de su apreciación de la situación, utiliza de manera estratégica sus recursos identitarios. En la medida en que la identidad es un lugar en el que ponen en juego luchas sociales de “clasificación”- según la expresión de Bourdieu- cuyo objetivo es la reproducción o la inversión de las relaciones de dominación, la identidad se construye a través de las estrategias de los actores sociales.

Sin embargo, recurrir al concepto de estrategia no debe llevar a pensar que los actores sociales son perfectamente libres para definir su identidad según sus intereses materiales y simbólicos del momento. Siguiendo a Kastersztein, existe un “conjunto estructurado de elementos identitarios (profesión, nacionalidad, religión, edad, sexo, etc.) que permite al actor social definirse en una situación de interacción con la sociedad” (Kastersztein, 1990: 44). Lo que vuelve estratégico dichos elementos, es la posibilidad de que no configuren una estructura rígida sino moldeable, en la que unos elementos puedan ser más dominantes en un momento y contexto dados.

Por consiguiente, por su plasticidad, la identidad se presenta a la instrumentación, es una herramienta e inclusive una caja de herramientas. Ni los individuos ni los grupos pueden hacer lo que se les ocurra en materia de identidad: la identidad es siempre resultante de la identificación que los otros nos imponen y cada uno afirma.

De esta manera, en el proceso de identificación lo primero es, marcar el límite entre “ellos” y “nosotros” y, por lo tanto, de establecer y mantener lo que se denomina “frontera”. La frontera establecida es el resultado de un compromiso entre la identidad que el grupo pretende darse y la que los otros quieren asignarle. Se trata de una frontera social y simbólica.

A continuación desarrollaremos las distintas estrategias identitarias desplegadas por los adolescentes según sus principales ámbitos de socialización: el barrio, el grupo de pares y la familia.

## **B. Ámbitos diferenciados- estrategias dinámicas.**

### **“EL AFUERA”**

Durante el desarrollo del capítulo 1 abordamos desde distintas perspectivas teóricas, las características que adquieren los contextos de vulnerabilidad social en el cual los adolescentes significan y reproducen su vida cotidiana.

En este sentido, una de nuestras principales dimensiones de análisis, se centro en la diferenciación y clasificación de distintos espacios de interacción constituidos por tres grandes esferas: la vida doméstica, el barrio y la calle, y el afuera o la comunidad. A su

vez, señalamos que la configuración de estas esferas no es arbitraria, sino que se organizan en virtud de la distinción de espacios en los que se realizan diferentes prácticas y en los que se aprecian distintos grados de proximidad y lejanía.

De esta manera, las tres esferas configuran círculos concéntricos que parten de los lazos más cercanos e incluyen, a medida que se alejan de este núcleo primario, relaciones que implican un mayor grado de extrañeza, impersonalidad y otredad. Entre los dos primeros, es posible percibir cierta continuidad que se basa en la existencia de códigos compartidos. En cambio, no suele ocurrir lo mismo con la tercera esfera, donde la alteridad es manifiesta y concreta y trae aparejada, por ende, una sensación mayor de extrañeza y ajenidad.

Tal como mencionamos en el capítulo 1, uno de los rasgos más valorados por los adolescentes respecto de su participación en los talleres de producción y aprendizaje, es la posibilidad de expandir sus ámbitos de socialización, apreciar y contrastar otras formas de percibir la realidad, tendiendo a desdibujar los límites entre las tres esferas de interacción mencionadas.

Dicha experiencia, sumada a la trayectoria realizada en los talleres de producción y aprendizaje, fue un factor de gran incidencia en lo que refiere a la generación y acumulación de “capital social” (Bourdieu, 1997) en el contexto barrial.

Sin embargo, cuando se traspasan los límites establecidos por el barrio y los adolescentes deben relacionarse con agentes con propiedades sociales y culturales diferentes, ante la presencia de relaciones que implican un mayor grado de extrañeza, diferencia y otredad, surgen formas de descalificar a los miembros de otros grupos.

Algunas de estas apreciaciones pudieron observarse cuando nuestros entrevistados se refirieron a la “gente rica”. En principio, los entrevistados asignaron a la “gente rica”; “otro lugar” y “otros ambientes”, en el cual se pueden ver las “diferentes caras”. Este conjunto de elementos, no hace que poner en evidencia las posiciones sociales distintivas, permitiendo a su vez esbozar un principio de clasificación de la “gente rica”: “no le importa nada de lo que están haciendo las otras personas”.

Desde nuestra perspectiva teórica, sería una ingenuidad pensar que es una frase azarosa, arrojada al vacío. Al contrario, no hace más que centrarnos en el seno de una estrategia identitaria; ante una situación de extrañamiento, el abrigo se encuentra en el

espacio que permite clasificar y no ser descalificado, recurriendo a los capitales que conforman su patrimonio.

En este sentido, lo que nos resulta interesante destacar, no son solo las estructuras incorporadas por los adolescentes para descalificar las prácticas de la “*gente rica*”. Sino su contraparte, que al encontrarse en el espacio social con agentes que portan especies de capitales diferenciados (sea económico y cultural, o ambos), lo cuales son legitimados socialmente y de los cuales los entrevistados carecen en forma parcial o total, la estrategia es replegarse acudiendo a sus capitales; “*quiero ayudar sin recibir nada a cambio*”.

De esta manera, los recursos materiales y simbólicos que se *ponen en juego* están sumamente imbricados. Al estar desprovistos de capital económico o cultural, los adolescentes se remiten a su trayectoria de vida y al sentido atribuido a su experiencia, remitiéndose al recurso simbólico del cual ellos son producto. “*Ayudar*”, desde las percepciones de los entrevistados, parece ser algo que la “*gente rica*” no práctica, pero que ha sido parte fundamental de su formación y una dimensión desde la cual no pueden ser objetados.

A través del ejemplo precedente, vemos como los adolescentes despliegan estrategias identitarias que construyen un *nosotros* vinculado a valores positivos: sensibilidad, solidaridad, confianza, sinceridad; a partir de lo que se realiza un ocultamiento momentáneo de todo lo negativo. Esta estrategia de “encubrimiento” (Auyero, 2007: 93) se refuerza exponiendo ciertos rasgos que son idealizados, considerados símbolos de la grupalidad o se seleccionan experiencias que den cuenta de la positividad de esos rasgos.

## **¿GRUPO DE PARES?**

Durante el desarrollo del capítulo 1, al introducimos en el análisis de las percepciones de los adolescentes entrevistados respecto de su grupo de pares, identificamos una serie de construcciones discursivas que caracterizamos como *diferenciación positiva*. El objetivo de este apartado es poder dar cuenta de los elementos que configuran esta construcción, la cual es utilizada estratégicamente en las distintas situaciones en la que los entrevistados se vieron involucrados.

Nos referimos a la *diferenciación positiva* como el reconocimiento por parte de los entrevistados de ciertos discursos sociales (delincuencia, drogas, violencia, etc.) que tienden a la estigmatización de sus pares, encubriendo de esta manera las condiciones estructurales que las provocan (privación material, falta de acceso a la salud, educación y distintos bienes y servicios).

Sin embargo, cuando los entrevistados refirieron a los niveles de violencia interpersonal e inseguridad que caracterizaron al barrio, señalaron la relación existente con las prácticas de sus grupos de pares tras un conjunto de denominaciones diversas; “*no me voy a quedar toda la vida en la esquina*”, como si no estuvieran “*haciendo nada*”, y a lo cual se le atribuye otro conjunto de prácticas ligadas al delito o al consumo de drogas; “*están en su nube de pedo: hechos mierda*”.

De esta manera, podemos observar como la *diferenciación positiva* construye a su vez un *nosotros* asociado a la participación y el trayecto recorrido en el ámbito de los talleres, según un conjunto de prácticas desde las cuales los adolescentes se diferencian y distancian.

Desde este punto de vista, los adolescentes constituyen recursos simbólicos asociados a la experiencia de una trayectoria de vida sinuosa, pero que frente a una serie de *posibilidades* y *elecciones*, brinda herramientas estratégicas para “hacer y deshacer los grupos” (Bourdieu, 1980: 66). La adquisición y acumulación de un capital simbólico tan valuado en el contexto barrial y frente a las representaciones de *otros* adolescentes, los acredita para acceder a un universo de recursos materiales, que van desde la concreción de proyectos laborales hasta su conversión como talleristas y/o referentes institucionales.

Consideramos que en lo que respecta a su grupo de pares, los adolescentes desarrollan dos estrategias identitarias que resultan complementarias. Por un lado, una estrategia que tiende a construir límites entre diferentes grupos sociales según un conjunto de prácticas que los distinguen, aquello que el autor Pablo Vila denomina “juego de espejos múltiples” (Vila, 1993: 1). Estrategia que permite forjar una identificación del *nosotros* en relación directa a una serie de *otros*, clasificando positivamente sus prácticas y descalificando la de *otros* adolescentes. Por otra parte, se produce un “desplazamiento de la identidad” (Cuche, 1999: 121), dado que los adolescentes realizan una utilización sistemática de los rasgos que caracterizan a la identidad a la que el grupo de asimila, es

decir, una estrategia que tiende a ubicarlos dentro de las propiedades que se le atribuye a los talleristas o a la valorización positiva respecto de su participación en los talleres de producción y aprendizaje.

### **Renegociando el mandato familiar.**

¿Qué estrategias identitarias permitirían poner en marcha la participación en los talleres de producción y aprendizaje?

La “adolescencia” en barrios populares, como en el que residen los jóvenes entrevistados en esta investigación, suele estar asociada a valoraciones negativas en función de parámetros de normalidad establecidos socialmente. La improductividad, el ocio, la falta de compromiso, la vagancia, las adicciones, la delincuencia, la violencia, son solo algunas de las palabras más utilizadas para dar cuenta de las prácticas llevadas a cabo por las personas que atraviesan por este periodo evolutivo. Estas representaciones en relación a los adolescentes conllevan implícitamente la idea de un destino aparentemente irremediable: “*barriletear*”<sup>11</sup> perpetuamente su contexto sin lograr adaptar sus prácticas a la normalidad socialmente construida.

Los recursos que ofrece la sociedad para “correrse” de esta categorización serían la concreción de los estudios dentro de un sistema educativo formal, objetivada en la obtención de un título secundario, o bien la participación en alguna actividad productiva laboral dentro del mercado de trabajo, que brinde una retribución económica. Como ya ha sido desarrollado en los capítulos anteriores, estas dos posibilidades se encontrarían en gran medida vedadas para este sector de la población.

Lo hasta aquí expuesto conforma un escenario donde los adolescentes encuentran innumerables dificultades para poder desplazarse de las categorías cargadas de connotaciones “negativas” que se les suelen adjudicar. En el contexto de vulnerabilidad en el que desarrollan la cotidianeidad estos adolescentes, se vuelve indispensable agudizar la habilidad para encontrar recursos materiales y simbólicos que posibiliten el reconocimiento

---

<sup>11</sup> Vocablo utilizado en numerosas oportunidades por los adolescentes entrevistados para dar cuenta de una falta de direccionalidad concreta en la vida, de un “sobrevolar” la realidad sin comprometerse o tomar contacto con ella. Generalmente nominaron a “los barriletes”, como aquellos “otros” de los cuales intentan diferenciarse, como aquellos pares que se encontraban “perdidos en la vida” o “sin rumbo”.

positivo de “ser adolescente” en el barrio. Refiriéndonos a Goffman, esto implicaría un desarrollo de “las artes de la impresión, artes básicas en la vida social, mediante las cuales el individuo ejerce un control estratégico sobre su propia imagen y los productos recogidos por los demás” (Goffman, 1981:269).

Desde sus ámbitos familiares, se reproduce una división social entre aquellos adolescentes que se amoldarían a la normalidad existente y socialmente dada, y aquellos otros que paulatinamente se alejan de dichos modelos. Específicamente en los discursos de las familias entrevistadas, surgieron connotaciones valorativas en relación a estos últimos tales como: los que *“tienen esos vicios viciosos en su cuerpo”* o bien, los que *“están aprendiendo cosas malas en la esquina”*.

En contraposición con las alternativas “poco saludables”, “viciosas” o “malas”, en base a lo desarrollado a lo largo del capítulo dos, los padres llegan luego de un largo proceso, a considerar como “positiva” la participación de sus hijos en los talleres de producción y aprendizaje. Nos interesa centrarnos aquí, en los aspectos que les permitieron a los primeros, negociar su identidad en el ámbito familiar.

¿De qué manera los padres llegan a concebir que los adolescentes aprenden y producen “cosas sanas” en el PABF? Teniendo en cuenta que en un principio no se mostraban conformes con la incorporación de sus hijos al PABF ¿Qué factores han influenciado el proceso de transformación hacia la significación positiva por parte de sus padres?

Entendemos que este proceso de significación positiva está intrínsecamente vinculado con las estrategias identitarias y que por tanto, los adolescentes han tenido un papel central en este proceso.

La estrategia identitaria desplegada por los jóvenes frente a sus familias, consistiría en exhibir de sus prácticas, aquellas que mejor se amolden a lo que se espera de ellos como hijos. En esta dirección, conciente o inconcientemente, existiría un interés por mostrar selectivamente a sus familias, aspectos de sus prácticas enmarcadas dentro de lo que se constituye como una alternativa al sistema educativo formal y a lo laboral propiamente dicho: su participación en el proyecto.

Los jóvenes han tenido la intencionalidad de convocar a sus padres a participar de exposiciones y festivales organizados por ellos, donde tuvieron la posibilidad de exponer

sus producciones materiales concretas. Tal es el caso de los talleres de murga, los cuales permitirían la utilización estratégica de lo que se pretende mostrar: las letras con fuerte contenido político en post de una conciencia barrial y comunitaria, el hecho de haber aprendido un baile o la misma participación en una colorida fiesta que tiene como principales espectadores a las familias del barrio, hace que los padres perciban la productividad creativa de sus hijos encarnada en un espectáculo popular.

Mediante la participación en otros talleres los adolescentes han tenido la posibilidad de exhibir ante sus familias otras producciones en forma de agendas temáticas que comercializan dentro y fuera del barrio, muebles realizados en hierro, numerosas participaciones en las radios barriales, campañas graficas de concientización barrial, presentaciones de espectáculos teatrales, entre muchas otras producciones. Estas resultan objetivaciones de su compromiso con los talleres en los cuales participan.

El proyecto, es reconocido barrialmente debido a que el mismo, implica un trabajo dentro y para el barrio, que se concretiza por ejemplo a través de la organización de muestras, de festivales barriales, murgas, etc. Para los padres, este reconocimiento barrial influye a la hora de valorizar como positiva la participación de sus hijos en el proyecto. Es decir que mediante la participación en el proyecto, los adolescentes resignifican determinadas creencias o significaciones compartidas en relación a la importancia de lo comunitario y de las relaciones barriales.

La participación en los talleres, comienza a valorarse como positiva a partir de que los padres o familiares comienzan a visualizar este trabajo a nivel barrial. Es decir que la participación de los adolescentes en los talleres tiene una eficacia simbólica: recrear valores barriales altamente apreciados, que se encuentran en la subjetividad de quienes comparten ese mismo espacio social. Por este trabajo en el barrio, el proyecto logra un reconocimiento barrial y familiar, y al mismo tiempo, como principales actores de este trabajo, los adolescentes logran adjudicarse para sí valoraciones positivas. Según Goffman, “en su cualidad de actuantes, los individuos se preocuparan por mantener la impresión de que actúan de conformidad con las numerosas normas por las cuales son juzgados ellos y sus productos. (...) Pero qua actuantes, los individuos no están preocupados por el problema moral de cumplir con estas normas sino con el problema amoral de construir la impresión convincente de que satisfacen las normas (Goffman 1981: 267).

La estrategia identitaria de visibilización de ciertos rasgos o practicas implica a su vez, la estrategia identitaria del ocultamiento. El hecho de participar en los talleres de producción y aprendizaje, a los adolescentes les permitiría por un lado “ocultar” el hecho de no asistir a la escuela, y por el otro, “mostrar” que el tiempo que no fue utilizado para asistir a ella, es utilizado de manera productiva. De esta manera se anula el tiempo de “ocio” que daría cuenta de la “falta escolar” y a los adolescentes les posibilita mostrarse productivos a pesar de aquella falta.

Los padres reconocieron que ante la imposibilidad de transitar por el sistema educativo formal, la oferta de los talleres “compensaba” la falta de acreditaciones (o la acumulación de capital cultural) e incluía la posibilidad de construir una identidad social particular. Situación que a su vez, permite situar a sus hijos dentro de una posición privilegiada en el barrio, diferenciándose de “otros” adolescentes que no asisten a la escuela y dedican su tiempo a prácticas improductivas, asociadas la mayoría de las veces, a la vagancia, la drogadicción o a la delincuencia. Según Bourdieu: “un grupo no comienza a existir como tal, para aquellos que forman parte de él y para los otros, sino cuando es distinguido, según un principio cualquiera, de los otros grupos, es decir a través del conocimiento y del reconocimiento”. (Bourdieu, 1997: 143)

## CONCLUSIONES

El principal interrogante que guio nuestra investigación está relacionado con la manera en que los adolescentes en situación de vulnerabilidad social, a partir de su participación en los talleres de producción y aprendizaje, se apropian de recursos materiales y simbólicos para desplegar estrategias identitarias.

Para dar cuenta de este fenómeno identitario, fue necesario dar cuenta de la percepción de sí mismo que tienen los adolescentes en relación a la participación de los talleres de producción y aprendizaje, como así también, la de sus diferentes ámbitos de pertenencia y socialización (barrio, familia, escuela, etc.). Esto nos permitió identificar algunas de las posibles formas en la que dichos adolescentes negocian las características auto y hetero atribuidas.

A través del análisis de los distintos fragmentos de entrevista, pudimos dar cuenta que desde las particularidades que el contexto impone a estos adolescentes, existirían un puñado de alternativas. Estas se reducirían a: 1) inserción en espacios laborales de muy baja calificación y escasos ingresos. 2) participación en espacios educativos formales los cuales por sus características intrínsecas muchas veces resultan expulsivos. 3) permanecer en la pasividad ociosa e improductiva (la esquina del barrio, la droga, la delincuencia, etc.) y 4) la participación en los talleres de producción y aprendizaje.

Si bien, tanto la primera como la segunda alternativa se encuentran social y moralmente valoradas, estarían vedadas para un gran número de adolescentes del barrio, considerando las características particulares que fueron abordadas en este trabajo. En cambio, la tercer alternativa es descalificada y tomada como referencia para dimensionar lo que “no hay que hacer” cuando se es adolescente en el barrio. La cuarta y última alternativa, se constituiría de esta manera, en una oportunidad para los adolescentes de: por un lado, realizar una tarea productiva que implica un aprendizaje, por el otro, lograr una valoración positiva de sí mismos y desde su contexto sin la necesidad de recaer en alternativas de carácter expulsivo o en otras negativamente valoradas por su familia, la sociedad y los propios adolescentes.

De esta manera, los talleres de producción y aprendizaje favorecerían la adquisición de distintos recursos materiales y simbólicos. Los mismos, al ser interiorizados por los

adolescentes, les posibilitarían realizar una permanente negociación entre las características que se atribuyen así mismos y las que les son atribuidas desde sus ámbitos de socialización y pertenencia.

Como pudimos apreciar en el abordaje de las distintas estrategias, algunas de las principales características de este tipo de negociación identitaria, estarían centradas en la flexibilidad y el dinamismo que cada una de ellas adquiere. En esta línea, considerando la perspectiva relacional y situacional abordada en el análisis de este complejo fenómeno identitario, los adolescentes entrevistados tendieron a valorizar el sentido atribuido a sus prácticas y a ocultar determinados aspectos de las mismas, dependiendo de los diferentes ámbitos de interacción a los que refirieron.

Para finalizar, quisiéramos mencionar, que el elemento más destacado de lo que denominamos a lo largo de este trabajo como “estrategias identitarias”, no referirían a la infinita variedad de “formas” en las que se podrían llegar a desarrollar las mismas, sino mas bien, a la finalidad que por definición persiguen.

La participación en los talleres de producción y aprendizaje ofrecen a los adolescentes de sectores vulnerados, la posibilidad de desplegar una serie de estrategias identitarias que se constituyen en un medio para alcanzar el fin deseado... ser aceptados y valorados socialmente, logrando la autoformación y la emancipación personal.

## BIBLIOGRAFIA

- Auyero, J. La política de los pobres. Buenos Aires, Manantial, 2001.
- Auyero, J. La zona gris. Buenos Aires, Siglo XXI, 2007.
- Bauman, Z. Identidad. Buenos Aires, Lozada, 2005.
- Berger, P. y Luckmann, T. La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu, 1991.
- Blanco, M. y Pacheco, E. Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas. Centro de investigaciones y estudios superiores en Antropología Social. El Colegio de México. En Papeles de población n°38. CIEAP/UAEM. Octubre-Diciembre 2003.
- Bourdieu, P. Cosas Dichas. Barcelona, Gedisa, 1993.
- Bourdieu, P. Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona, Anagrama, 1997.
- Carballada, A. La intervención en lo social. Exclusión e integración en los escenarios sociales. Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Castel, R. Los desafiliados. Precariedad del trabajo y vulnerabilidad relacional. En Revista Topía, año I N° 3, noviembre 1991.pp.28-35
- Dutschatzky, S y Corea, C. Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires, Paidós 2002.
- Erikson, E. Identidad, Juventud y Crisis. Buenos Aires, Paidós. 1974.
- Freire, P. La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires, Siglo XXI, 1973
- GCBA. “La cultura del trabajo, el arte y la comunicación. Los jóvenes del bajo no se rinden.” Proyecto Integral presentado en la Dirección General de Niñez y Adolescencia. Ministerio de Derechos Humanos y Sociales.
- Goffman, E. La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires, Amorrortu, 1981.
- Grupo 12: Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea. Buenos Aires, Edición del Grupo 12, 2002.
- Guber, R. El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires, Paidós 2004.
- Hernández, I. Saber popular y educación en América Latina. Buenos Aires, Búsqueda- CEAL, 1985.

- Lacan, J. Subversión del sujeto y dialéctica del deseo. Lecturas estructuralistas de Freud. (Escritos 1). México, Siglo XXI, 1971.
- Margulis M, y otros. Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires. Buenos Aires, Biblos, 2003.
- Negri, A. y Hardt, M. Imperio. Buenos Aires, Paidós, 2000.
- Nirenberg, O. Participación de adolescentes en proyectos sociales. Aportes conceptuales y pautas para su evaluación. Buenos Aires, Paidós, 2006.
- Passeron, J. C y Bourdieu, P. La reproducción. Fontamara, México D. F, 1998.
- Pérez, E. ¿Qué es la educación popular hoy para nosotros? En: VV.AA. Educación Popular, experiencias y desafíos. Buenos Aires, Barbarroja, 2001.
- Perona, N. y Rochhi, G. Vulnerabilidad y Exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares. Primer Congreso Internacional: “Políticas Sociales para un nuevo siglo”, Concepción, Chile, Noviembre de 2000.
- Proyecto Adolescentes del Bajo Flores. La cultura del trabajo, el arte y la comunicación. Los jóvenes del bajo no se rinden. Proyecto Integral presentado en la Dirección General de Niñez y Adolescencia del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Derechos Humanos y Sociales, 1998.
- Puiggrós, A. La educación ambiental en el nuevo marco de la Ley de Educación Provincial. En: Revista Anuales de la Educación Común, Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento, Tercer siglo • año 3 • número 8, octubre 2007.
- Kastorsztein, J. Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités. En: Camilleri Comp. Stratégies identitaires. (pág. 27- 41) París, Presses universitaires de France, 1990.
- Stolkiner, A. Tiempos posmodernos, ajuste y salud mental. En Saidón, O. y Troianovski, P. comp. Políticas en Salud Mental. Buenos Aires, Lugar Editorial, 1994.
- Taylor S.j. y Bodgan. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires, Paidós, 1990.

- Tonkonoff, S. Entrar y salir de la legalidad. Identidad popular -juveniles entre la exclusión y el delito. En: Cuadernos de Antropología Social. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, N° 14, Buenos Aires, Diciembre de 2001.
- Torres, R. De críticos a constructores: Educación Popular, escuela y educación para todos. Educación para todos de Adultos y Desarrollo. N° 47- Bonn- 1996.
- Vasilachis de Gialdino, I. Métodos cualitativos I: los problemas teóricos epistemológicos. Buenos Aires, Centro Editor para América Latina, 1992.
- Vila, Pablo. Las disputas de sentido común en la frontera norte. El "otro" en las narrativas de Juarenses y Paseños. Ciudad de Méjico, XIII Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas, 1993.