

Producciones de fin de grado

Adolescencia e Identidad*

Antonio J. De Gasperi y Martín E. Hornes**

Fecha de recepción: 10 de febrero de 2011
Fecha de aceptación: 10 de marzo de 2011
Correspondencia a: Martín Hornes
Correo electrónico: m_hornes@hotmail.com

** Licenciados en Trabajo Social.

Introducción

El presente artículo es el resultado del proceso de trabajo de investigación final de la Carrera de Trabajo Social realizado en el año 2008, en el cual nos propusimos como principal objetivo, describir y analizar las estrategias identitarias desarrolladas por los adolescentes en situación de vulnerabilidad social que residen en el Barrio de Bajo Flores, y participan en los talleres de producción y aprendizaje correspondientes a la Cooperativa de Producción y Aprendizaje (COOPA)¹.

A través de la presencia y experiencia directa de la práctica pre-profesional, comenzamos a notar la 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 adolescentes, era haber atravesado ciertas discontinuidades o rupturas en su tránsito por el sistema escolar.

*. Artículo basado en el Trabajo de Investigación Final, aprobado en 2009. Carrera de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

1. COOPA forma parte de la red interinstitucional con incidencia territorial, que se agrupan bajo la organización social denominada Proyecto Adolescentes del Bajo Flores (PABF).

Considerando la trayectoria personal de los adolescentes y su tránsito por el sistema educativo formal, 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. En tal sentido, exploramos de manera conceptual y empírica la noción de estrategias identitarias, en vistas a reconocer los esquemas de percepción y apreciación utilizados por los adolescentes para realizar una diferenciación positiva de sus prácticas, en contextos signados por la privación material y la violencia simbólica.

La adolescencia y sus diferentes percepciones

Referirnos a adolescentes en situación de vulnerabilidad social² 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. En estas condiciones particulares de existencia, los ámbitos de socialización de los adolescentes suelen reducirse a 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 lejanía³.

De las entrevistas realizadas, resultó 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 saqué diferentes cosas, vi las cosas buenas de unos y las cosas malas de otros, fui sacando cosas*".

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 lo que podemos denominar 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, en contraposición a las prácticas aprehendidas en el contexto de los talleres y evaluadas positivamente desde sus esquemas de percepción y apreciación.

Es en tal sentido que 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

2. 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 determinados" (Perona, 2000: 2).

3. 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 ajenez. Véase: Margulis, M (2003) "Juventud, Cultura, Sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires". Buenos Aires, Biblos.

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”*.

Por su parte, 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 traté de apoyar en lo que hacía 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”*.

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.

Significación adolescente: entre ámbitos formales e informales

En este apartado se plantea la experiencia de participación de los adolescentes en los talleres de

producción y aprendizaje, en relación a su trayectoria de vida y el sistema educativo formal.

Para los distintos entrevistados el inicio de su participación en los talleres de producción y aprendizaje estuvo marcado por un momento significativo de sus trayectorias de vida⁴, caracterizado en el mayor de los casos por una discontinuidad y/o abandono del sistema educativo formal. Las apreciaciones de nuestros entrevistados resultan esclarecedoras para dar cuenta de la falta de adecuación de las condiciones sociales particulares de estos adolescentes (desigualdad social, rasgos culturales, problemáticas sociales e individuales, potencialidades, etc.) y el sistema educativo formal: *“Y yo soy medio vago en ese sentido, me cuesta agarrar y sentarme todo un año, todos los días, es por eso que abandoné”*

La modalidad ofrecida por los talleres de producción y aprendizaje, la cual guarda una estrecha relación con la educación popular⁵, se configura así como una posibilidad de formación en contextos de alta vulnerabilidad social: *“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.

En el discurso de los adolescentes, la escuela aparece signada por valoraciones negativas: como una obligación, como algo aburrido, como una

4. 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. 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).

5. Para un análisis detallada de la concepción teórica- metodológica de la educación popular véase: Hernández, I. (1985) Saber popular y educación en América Latina. Bs. As. Búsqueda- CEAL.

imposición o como un trámite que en algún momento de la vida hay que terminar. 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 encuentro entre códigos o *habitus*⁶ diferentes, y por lo tanto la sensación de extrañamiento es muy palpable.

Sin embargo, reconocen que ir a la escuela es valorado como positivo en tanto permite negociar una identidad a nivel social, así lo expresaba uno de nuestros entrevistados: *"de la escuela en sí, yo creo que es importante, al día de hoy yo creo que sin la escuela y la universidad vas al muere en la calle. Sin esas dos cosas que son importantes... es como salir a la cancha sin botines"*.

Un claro signo distintivo resaltado por nuestros entrevistados acerca del espacio de aprendizaje de los talleres, es la pedagogía utilizada por los talleristas. La misma tiende a brindar un aprendizaje particular de una temática, 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".

Lo hasta aquí expuesto nos permite afirmar que en el contexto en el cual despliegan su cotidianidad estos adolescentes, el participar de un proyecto⁷ pareciera brindarles 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.

Estrategias identitarias: una negociación con (nos) otros

En este apartado resumiremos brevemente las estrategias identitarias desarrolladas por los adolescentes en sus distintos ámbitos de socialización y pertenencia, considerando la importancia de su recorrido por los talleres de producción y aprendizaje, y la adquisición de ciertos recursos materiales y simbólicos.

Partimos de considerar a la identidad como un fenómeno multidimensional y dinámico, que se define en forma relacional y situacional⁸, y considera 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)

El antropólogo Frederik Barth fue el precursor de esta concepción 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).

6. 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.

7. Nos referimos aquí a la palabra proyecto, no haciendo solo referencia a la dimensión institucional y de pertenencia que implica para los adolescentes la participación en los talleres de producción y aprendizaje. Sino principalmente en su definición etimológica (estar lanzado) la cual conlleva a una concepción filosófica acerca de las formas de acercamiento a la realidad para comprenderla y transformarla, considerando las acciones de los agentes impulsadas por motivos y razones prácticas, en una dimensión temporal que no responde a parámetros lineales en la relación pasado- presente- futuro.

8. Dicha perspectiva es el resultado de la conjunción de concepciones objetivistas y subjetivistas de lo que se conoce como identidad cultural. Para un análisis detallado véase: Cuche, D. (1996) La noción de cultura en Ciencias Sociales. Ediciones Nueva visión.

Para este autor, la aprensión de la identidad se encuentra en el orden de las relaciones entre grupos sociales, y se constituye como un modo de categorización para organizar sus intercambios. 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.

De manera complementaria 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 sociales⁹.

El afuera

Entre las principales estrategias desplegadas por los adolescentes fuera de sus ámbitos de pertenencia, debemos mencionar la estrategia de “encubrimiento” (Auyero, 2007: 93). La misma fue puesta en juego por los adolescentes para referirse a otros grupos sociales- “*otros ambientes*” “*la gente rica*”- y 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. 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*”.

Grupo de pares

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” (Cucho, 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

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.

La estrategia identitaria de visibilización de ciertos rasgos o prácticas 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,

9. 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.

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 delincuencia¹⁰.

Conclusiones

El principal interrogante que guió 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.

Como pudimos apreciar en el abordaje de las distintas estrategias desarrolladas por los jóvenes, 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.

Desde este punto de vista y a la luz de la evidencia empírica presentada, el elemento más destacado que nos interesa destacar 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 más bien, a la finalidad que por definición persiguen.

Lejos estamos de querer simplificar el fenómeno y encapsularlo bajo distintas denominaciones sobre estrategias particulares, por lo cual identificamos como revelador privilegiado y herramienta moduladora de dichas estrategias, aquello que denominamos como diferenciación positiva. La misma nos permite visualizar como los agentes hacen uso de sus capitales específicos- participación en los talleres y trayectoria de vida- construyendo esquemas de percepción, apreciación y acción que les permiten jerarquizar sus prácticas, a la vez que evaluar las prácticas de otros agentes que conforman el espacio social.

10. 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)

Bibliografía

- Auyero, Javier. (2007) *La zona gris*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- Cuche, Denys. (1996) *La noción de cultura en Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Ediciones Nueva visión.
- Dutschatzky, Silvina y Corea, Cristina. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Hernández, Isabel. (1985) *Saber popular y educación en América Latina*. Buenos Aires, Búsqueda- CEAL.
- Margulis, M (2003) “Juventud, Cultura, Sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires”. Buenos Aires, Biblos.
- Perona, Nelida y Rochhi, Graciela. (2000) *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.
- Kastersztein, J. (1990) “Les stratégies identitaires des acteurs sociaux: approche dynamique des finalités”. En: Camilleri Comp. *Stratégies identitaires*. (pág. 27- 41) París, Presses Universitaires de France.
- Vila, Pablo. (1993) *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.

