

Complejidades, responsabilidades e invenciones: construcciones de subjetividades y de derechos en el encuentro entre instituciones y jóvenes de sectores populares

Ana Josefina Arias¹; Pablo Francisco di Leo²

Recibido: 18 de septiembre de 2018; Revisado: 12 de octubre de 2018; Aceptado: 02 de octubre de 2019.

Resumen. En este artículo presentamos resultados de una investigación social que analiza la relación entre jóvenes de los sectores populares y las instituciones que trabajan en el acceso y ejercicio de derechos. Para la construcción de datos, desarrollamos una estrategia metodológica cualitativa, realizando entrevistas semiestructuradas, observación participante y no participante con jóvenes y referentes en seis instituciones y organizaciones sociales del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. La cuestión de los derechos es un campo de construcción, una imagen de futuro, que también implica adaptarse permanentemente a nuevas tensiones en los límites y las prácticas institucionales, de acuerdo con unas formas singularizadas de relacionarse con las y los jóvenes. En las experiencias institucionales que analizamos coexisten: la preocupación por generar organizaciones “diferentes”; las estrategias de trabajo tensionadas por las voluntades y responsabilidades de sus agentes; las complejidades para adaptarse y, a la vez, transformar las subjetividades juveniles. Relaciones de reconocimiento, ternura, compromiso y confianza, que transforman las identidades individuales y colectivas, conviven con dificultades de diverso orden en lo cotidiano institucional.

Palabras clave: instituciones; jóvenes; derechos; identidad; responsabilidad.

Sumario: Introducción. 1. Metodología. 2. Resultados de la investigación. 2.1. Instituciones “diferentes”. 2.2. Transformar(se) en sujetos de derecho. 2.3. Los otros, la ternura y la extensión de las barreras. 2.4. La responsabilidad, entre la elección individual y la reinstitucionalización. 3. Conclusiones. 4. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Josefina Arias, A.; Francisco di Leo, P. (2020) Complejidades, responsabilidades e invenciones: construcciones de subjetividades y de derechos en el encuentro entre instituciones y jóvenes de sectores populares, en *Cuad. trab. soc.* 33(1), 53-64.

Introducción

La persistencia de las desigualdades en la sociedad argentina y en otros países de América Latina y el debilitamiento de los mecanismos de integración, centrados en el trabajo estable y protegido como organizador social, genera-

lizan en sus individuos la experiencia de “inconsistencia posicional”: el sentimiento de que “todo puede, todo el tiempo, cambiar” (Araujo y Martuccelli, 2011; Kessler y Merklen, 2013; Campana Alabarce, 2018)³. En estas condiciones, las personas jóvenes de sectores populares⁴ muchas veces experimentan la ciudad

¹ Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. anajosefina@live.com.ar

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - Universidad de Buenos Aires, Argentina. pfdileo@gmail.com

³ Para profundizar en los diagnósticos sobre las transformaciones y características de las estructuras sociales en esta región (que no podemos desarrollar aquí en toda su complejidad por cuestiones de espacio), sugerimos la lectura de: Araujo y Martuccelli (2011); Kessler (2014); Chaves, Fuentes y Vecino (2018).

⁴ Consideramos inadecuado homogeneizar a los “sectores populares” con categorías como “pobreza” o “marginalidad”, que muchas veces contribuyen a procesos de estigmatización, sobredimensionando sus carencias e invisibilizando sus agencias individuales y colectivas. El actual mundo popular en Argentina se caracteriza por su heterogeneidad y su complejidad, generadas por el cruce entre trayectorias ocupacionales y estrategias de consumo de individuos y familias, dinámicas del régimen social de acumulación capitalista y lazos políticos propiciados por diversos movimientos sociales y políticas estatales (Semán y Ferraudi Curto, 2016).

como una fuente mayor de amenaza posicional y vulnerabilidad/desestabilización biográfica. Algunas de las instituciones públicas con las que se relacionan, en lugar de disminuir las inequidades, injusticias y violencias cotidianas, contribuyen a profundizar sus fragilidades. Otras operan disputando los lugares de subordinación, suministrando soportes biográficos y construyendo espacios en los que lo público sigue teniendo sentido social como constructor de lo común (Di Leo y Camarotti, 2017; Chaves, Fuentes y Vecino, 2018).

Estas personas jóvenes sostienen en sus vidas cotidianas diversos vínculos afectivos basados en la confianza, que funcionan como soportes existenciales. Aquí el barrio también ocupa un lugar central: al encontrarse sus habitantes especialmente expuestos a la inestabilidad de los empleos y de algunas instituciones estatales, el conjunto de relaciones estructuradas en lo territorial –lo familiar, el grupo de amigos, los vecinos– se convierte en un sostén básico que reemplaza dichos anclajes. En ciertas ocasiones, algunas instituciones públicas –principalmente educativas– y otras organizaciones sociales con las que se vinculan, generan posibilidades, recursos, soportes afectivos o simbólicos que consideran muy valiosos en sus vidas. A partir de vínculos de confianza que establecen con algunas personas adultas, las y los jóvenes se apropian de herramientas novedosas para construir sus identidades.

De esta manera, a pesar de sus conflictivas trayectorias institucionales, estas personas jóvenes proyectan y llevan adelante diversos proyectos vitales: continuar o retomar sus estudios; conseguir o cambiar sus trabajos; sostener o formar una familia; participar en actividades artísticas, deportivas, religiosas o culturales. Sin embargo, la concreción de estos proyectos depende de sus condiciones de producción; es decir: de los itinerarios, vínculos y condiciones socio-institucionales en los que se anclan. Las posibilidades de acceso y ejercicio de derechos educativos, culturales y de salud de las y los jóvenes están fuertemente condicionadas por sus condiciones de clase, género, raza, su lugar de residencia y por los soportes materiales, simbólicos y afectivos con los que cuentan o pueden acceder (Di Leo y Camarotti, 2017).

Frente a estos procesos de desestandarización de la transición a la vida adulta y a la emergencia de condiciones sociales e institucionales cada vez más desiguales y fragmenta-

das, la noción de juventud asociada a un recorrido predecible y lineal a la adultez ha perdido su poder explicativo (Vommaro, 2015). En estas condiciones, retomando los análisis de Chaves, consideramos que debemos entender que las personas “jóvenes” son “(...) actores sociales completos, inmersos en relaciones de clase, de edad, de género, étnicas, cuyo análisis corresponde ser encarado desde una triple complejidad: contextual –espacial e históricamente situado–; relacional –conflictos y consensos–; heterogénea –diversidad y desigualdad” (2010, p. 37).

Nuestro interés por la dimensión institucional de las políticas públicas y las intervenciones sociales con jóvenes –en especial las que cuidan o habilitan derechos– responde a la premisa de que su acceso y ejercicio de derechos requiere normas, reglas, presupuestos, personas dispuestas y horarios; es decir: instituciones. Simultáneamente, las instituciones suelen ser, muchas veces, violatorias de derechos. Gran parte de la producción de las investigaciones sobre políticas sociales con jóvenes releva exhaustivamente esta realidad. Las tradiciones críticas de las Ciencias Sociales reconocen el lugar de las instituciones como reproductoras del sistema en general. Romper o estallar las instituciones pareció formar parte del repertorio de acciones revolucionarias o, por lo menos, progresistas y, sin duda, en varios casos lo fue.

Sin embargo, en las nuevas condiciones de integración social, caracterizadas por procesos “desinstitucionalizadores” (Kessler y Merklen, 2013), abordar las formas de reinstitucionalización supone una apuesta relevante: sin reflexiones, políticas y prácticas institucionales resulta imposible modificar estas realidades. En este sentido, asistimos a un momento en el cual estos marcos se ponen en duda, son permanentemente cuestionados y, a la vez, exigidos, por las nuevas realidades. Les pedimos a las instituciones que cumplan con cada vez más tareas relevantes, a la par que desconfiamos de ellas y de su capacidad para cumplir la dificultosa tarea de formar sujetos y establecer marcos útiles y justos. Simultáneamente, en nuestra región el reconocimiento de nuevos derechos sociales y culturales se encuentra puesta en tensión con las políticas gubernamentales de reducción de presupuestos sociales. Este escenario es en el que los actores individuales y colectivos de nuestras sociedades “construyen” instituciones.

Aquí abordamos lo institucional desde un doble registro: partimos del análisis de organizaciones, experiencias y prácticas singulares y, a partir de las mismas, nos atrevemos a la pregunta por las instituciones como grandes reguladores de las prácticas sociales. O, dicho en otros términos: cuando nos referimos a instituciones, hacemos mención no solo a las organizaciones particulares que llevan adelante diferentes tareas sociales relevantes, sino también a las formas socialmente construidas con las que organizamos y proyectamos nuestras biografías. En esta línea, Dubet (2006) las define como “marcos cognitivos y morales”, formas de entender y organizar nuestra vida y hasta formas de sentir. Las instituciones tienen una paradoja fundamental: de la misma manera que forman sujetos (sujetan) de acuerdo al mandato institucional (y esto implica una forma de control social), también generan posibilidades de libertad y autonomía.

En este artículo presentamos resultados de una investigación financiada cuyo objetivo principal es analizar los vínculos entre jóvenes de sectores populares e instituciones que propician el ejercicio de derechos en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), Argentina. Partimos de las siguientes preguntas-problema: ¿cuáles son los formatos institucionales que ocupan un lugar relevante en la organización de la vida, el acceso y el ejercicio de derechos de jóvenes de sectores populares?; ¿cómo se construyen las identidades institucionales a partir de las experiencias, agencias y vínculos entre sus referentes y las personas jóvenes participantes?; ¿cómo se tensionan los sentidos en torno a los derechos en dichas experiencias institucionales?; ¿qué formas de ternura, reconocimiento y responsabilidad emergen a partir de estos vínculos?

Presentamos a continuación la metodología con la que trabajamos y luego desarrollamos los resultados obtenidos, agrupados en torno a las siguientes cuatro categorías emergentes del análisis de las experiencias de personas jóvenes y referentes institucionales: “instituciones “diferentes”; transformar(se) en sujetos de derecho; los otros, la ternura y la extensión de las barreras; la responsabilidad, entre la elección personal y la reinstitucionalización”. Cerramos el artículo presentando algunas conclusiones a las que arribamos.

1. Metodología

Para la construcción y el análisis de los datos desarrollamos una estrategia metodológica de tipo cualitativo, ya que es la que mejor se articula con el paradigma interpretativo, permitiéndonos aproximarnos a los procesos de construcción de la experiencia social de los sujetos en las instituciones y a las vinculaciones entre agencias y estructuras (Vasilachis de Gialdino, 2007).

Para la selección de sujetos e instituciones a incluir en nuestro estudio seguimos la propuesta del “muestreo teórico de la teoría fundamentada” (*grounded theory*) (Strauss y Corbin, 2006). A diferencia del muestreo estadístico, que busca la recolección de información para cuantificar la distribución de un fenómeno específico en una determinada población, mediante el muestreo teórico los investigadores vamos seleccionando los casos a estudiar, construyendo y comparando datos para ayudar a refinar y articular categorías, para desarrollar así la teoría. Por ende, retomando esta propuesta, realizamos el trabajo de campo, la codificación, la comparación y el análisis de los datos de manera simultánea. En este camino nos preguntamos: ¿qué grupos o subgrupos de sujetos, situaciones, actividades o discursos hay que relevar para desarrollar estas categorías o teorías? Continuamos este trabajo simultáneo de construcción y análisis de datos hasta llegar a la “saturación teórica”: momento en el cual no surgen de los datos analizados nuevas propiedades de las categorías; es decir: cuando los datos no aportan nada nuevo y, por ende, no es necesario incluir nuevos casos.

Cuando alcanzamos la saturación teórica, la muestra de nuestro estudio quedó constituida por catorce jóvenes, ocho mujeres y seis varones, de 16 a 24 años, que viven en diversos barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires, y catorce agentes o referentes que participan en seis instituciones: dos bachilleratos populares —escuelas medias para jóvenes y adultos que se definen a sí mismas como autogestionadas, con autonomía política y pedagógica respecto del Estado (Said, 2018)— uno ubicado en un barrio marginalizado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y el otro en Berazategui (Gran Buenos Aires); un centro de día que trabaja con jóvenes en situación de vulnerabilidad social, ubicado en

González Catán (Gran Buenos Aires); el Circo Social, una organización que propicia el acceso a actividades culturales y deportivas en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; el COP, una institución dependiente del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, dedicada a la capacitación laboral; una escuela secundaria pública con un proyecto educativo institucional con un formato innovador que incorpora la educación no formal, la formación profesional y la integración de jóvenes en contextos de vulnerabilidad social en La Matanza (Gran Buenos Aires).

Utilizamos la entrevista semiestructurada, pues mediante dicha técnica pudimos construir datos en torno a las experiencias individuales y grupales de los sujetos, indagando sobre sus percepciones, prácticas, significaciones y reflexiones en torno a sí mismos, a los otros y los espacios sociales e institucionales en los cuales desarrollan sus interacciones cotidianas. También implementamos las técnicas de observación participante y no participante en eventos y rutinas de las instituciones, a fin de captar tensiones entre los discursos de los sujetos, sus prácticas y las condiciones contextuales de acceso y ejercicio de derechos (Guber, 2001).

Durante todo el desarrollo de la investigación seguimos los resguardos éticos de rigor para preservar el anonimato, la identidad y la integridad moral, social, psicológica y cultural de los sujetos que aceptaron participar en el estudio de manera informada y voluntaria, asegurando también la confidencialidad de sus respuestas (CONICET, 2006). En la exposición de los resultados, preservamos la identidad de los sujetos y de las instituciones que participaron de la investigación, reemplazando todos los nombres propios por pseudónimos.

Siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada, mediante la estrategia de la *comparación constante*, fuimos recogiendo, codificando y analizando los datos de manera simultánea, utilizando como auxiliar el *software* Atlas.ti. Aplicando los criterios de “parsimonia” –maximizar la comprensión de un fenómeno con el mínimo de conceptos posible– y de “alcance” –ampliar el campo de aplicación del análisis sin desligarse de la base empírica–, en diálogo con el estado del arte y el marco conceptual, identificamos y desplegamos las categorías emergentes que desarrollamos en la próxima sección (Strauss y Corbin, 2006).

2. Resultados de la investigación

2.1. Instituciones “diferentes”

En las instituciones con las que trabajamos la cuestión identitaria es central. Esto se expresa en los relatos de variadas situaciones en las cuales podemos denominar la diferencia entre la correspondencia normativa, que se estima como “común” o “normal”, y las experiencias en las cuales la institución es definida como diferente. Así expresa un referente institucional esta diferencia:

¿Cómo somos? [Esta institución] es muy especial en ese sentido. A ver... somos muy distintos, hay perfiles muy diferentes, pero se da esto de la experiencia como de construir comunitariamente, para mí eso fue como un gran aprendizaje digamos, que es como que cada uno da de alguna manera lo que puede y lo que quiere y lo que tiene para dar y en ese... y ahí se construye algo como que no es la sumatoria de los aportes de cada uno sino que es la experiencia colectiva, ¿se entiende? (referente de COP, CABA).

Las formas en las que se presenta esta diferencia en muchos de los discursos se encuentran asociadas a las condiciones socioeconómicas de las y los jóvenes o del barrio. Las condiciones de pobreza o de marginalidad aparecen como un contexto que hace a la experiencia diferente, comparada con un modelo de normalidad no explícito, pero referenciable con la de los contextos de la clase media. En otros relatos la diferencia aparece planteada en relación al formato institucional presentado como estándar, “tradicional” o “común”. Esta diferencia aparece valorizada como positiva cuando refiere a la institución, mas no cuando describe los contextos de las personas jóvenes.

La diferencia aparece como identidad o, dicho de otro modo, aparece como la posibilidad de identidad frente a lo común. Las y los referentes institucionales participan de un análisis desencantado sobre las instituciones, identifican en lo considerado instituido un lugar poco acogedor, poco propicio para prácticas habilitadoras, es así que su propia experiencia es presentada como diferente y esto le da valores considerados positivos.

Las identidades individuales y colectivas son construcciones estratégicas y posicionales. Emergen y se transforman a partir de procesos

de identificación, adhesión, sujeción y articulación narrativa (no unilateral) a normas y discursos, en los que siempre hay “demasiado” o “demasiado poco”, pero nunca una proporción adecuada, una totalidad cerrada (Hall, 2003). La identidad de los actores no es solo un efecto de los procesos de integración, es también un conjunto de recursos movilizados en situaciones e intercambios sociales particulares (Dubet, 2010). Las y los referentes y, como veremos, las personas jóvenes, construyen sus identidades, tanto individuales como institucionales, a partir de intercambios, comparaciones y contraposiciones con otros sujetos e instituciones con las que se vinculan. Esto hace que estas identidades institucionales siempre están en formación a partir de la diferenciación: “existir es diferir” (Latour, 2008, p. 198).

En los relatos en torno a sus experiencias institucionales, las y los jóvenes destacan en primer lugar su sorpresa al descubrir lugares totalmente distintos de los espacios institucionales por los que pasan en sus vidas cotidianas y que no sabían que podían existir en sus barrios. Como cuenta Fatu (mujer, 18 años), estos espacios inesperados se contraponen con dos ámbitos que conocen especialmente: la calle y la escuela.

Fatu (F): Para mí es más seguro acá porque no es lo mismo. Porque allá [en la escuela a la que asistía] todo lo que a mí me enseñaban y, sobre todo, la calle... no me gustaba.

Entrevistadora: ¿Por qué?

F: Porque era muy peligroso... Como yo estaba en turno noche salía muy tarde y te robaban ahí...

Además, en la otra escuela no me gustaba cómo enseñaban. Porque allá te dicen, te explican y si no entendés, bueno, jodete. No les importa, y acá [en el bachillerato popular] sí. Acá te lo vuelven a explicar 50 veces si querés, hasta que vos lo entiendas. Y cuando un compañero lo entiende, los compañeros te explican si no lo entendés. Y si no, lo hacemos todos juntos hasta que vos entiendas. En las escuelas normales no es así: ellos te explican una o dos veces y ya está, si no entendiste, bueno, ya es tu problema.

Como en los relatos de referentes institucionales, las experiencias en estas instituciones las narran las personas jóvenes como excepciones, refugios en los que eligen participar cotidianamente porque se sienten reconocidos “como personas y no como un número

más”, habilitando, por un lado, diversos soportes afectivos y simbólicos que participan en sus procesos de individuación y, simultáneamente, repertorios de acción no violentos ni discriminatorios para (re)vincularse con los otros y, en general, con las instituciones educativas. Surgen referencias en las cuales la experiencia respetada o placentera aparece como excepción frente a un imaginario de espacios hostiles.

Si bien la experiencia institucional se vive como alejada de los mandatos normativos de las formas tradicionales de trabajo sobre el otro, como desarrollamos en la próxima sección, las búsquedas de transformar al otro —centrada sobre las modificaciones de las subjetividades juveniles— es identificada como la parte más significativa de la práctica institucional. ¿Qué es lo que hace, entonces, a la experiencia como “diferente”? El que parece como producida *in situ*, no pre-elaborada. Y la experiencia institucional parece necesitar reelaborar la tradición heredada, sea por necesidad o por convicción, pero el modelo parece no alcanzar. Las formas en cómo reconocen a estas personas jóvenes desde un lugar singular, valorizándolas positivamente, sin embargo, no implica que no busquen operar en ellas a fin de generar cambios, un tipo de sujeto, de agencia emancipadora. Estos cambios se presentan vinculados a que pueda enfrentar las injusticias que identifican en sus barrios.

2.2. Transformar(se) en sujetos de derecho

Las y los referentes institucionales centran su expectativa de intervención en la transformación de las y los jóvenes, y esta transformación se encuentra fuertemente asociada a aumentar sus capacidades o actitudes a fin de garantizar sus derechos. Especialmente valorizan el trabajo que incide potenciando los soportes subjetivos que los convierten en sujetos demandantes o exigentes de derechos. Así una docente nos cuenta cómo define desde su experiencia el término “empoderarse”:

Suena como algo tan simple acercarse a los libros, ¿no?, a la lectura, al conocimiento de otros autores. Leer textos literarios y por ahí otros textos no literarios y empezar a relacionarlos entre ellos, que ellos creen una opinión en base a lo que leen, que puedan escribirlo, que puedan leerse, todo ese proceso. Me parece que colabora con, con que ellos se sientan

más cerca. Por eso digo, no quiero que suene mal como “tomar el poder” sino “empoderarse desde el conocimiento” (docente de bachillerato popular, CABA).

Como podemos ver en el fragmento de entrevista, acceder a los libros no sería en sí mismo un derecho sino principalmente una forma de influir en la capacidad de los sujetos de construir derechos. Este fortalecimiento de la “conciencia” en algunos relatos, de los “conocimientos” en otros y de valores centrados en la personalidad en otros, en cuestiones como la autoestima o la autovaloración se colocan como los lugares que mayormente inciden en la relación de las instituciones con los derechos. Las prácticas institucionales como un medio para y no como un fin en sí mismo parecen dominar estos sentidos fuertemente identificados con las formas de tratamiento de poblaciones pobres o marginales (Arias, 2012).

Coincidentemente con lo planteado por Merklen (2013) sobre las “políticas del individuo”, la búsqueda de activación aparece especialmente valorada, incluso más que el cambio, en el sistema de reglas o de la accesibilidad concreta a determinados recursos, como, por ejemplo, brindar acceso a conocimientos en sí mismo, o espacio para la recreación, o para simplemente estar. Esto no invalida que las organizaciones tienen, en su mayoría, un lugar de clara demanda al Estado como garante de los derechos sociales; pero no reconocen su práctica como parte de tarea de protección estatal, sino como un medio para lograrla. Sin duda que las organizaciones trabajen con jóvenes refuerza esta idea en tanto prácticas centradas en la educación como formadora de ciudadanos y también con la idea de formar para el futuro.

Coincidiendo estas políticas del individuo propiciadas por las instituciones, al narrar sus experiencias institucionales, las personas jóvenes señalan diversos acontecimientos significativos que marcaron un antes y un después, unos giros biográficos. En torno a ellos modificaron sus sentidos y sus prácticas acerca de sí mismos, los otros y las instituciones, valorizándolos positivamente y significándolos como potenciadores de sus capacidades y sus posibilidades. A partir de su experiencia institucional, una joven reflexiona:

Los pibes de acá... yo siento que veo la ayuda en que los hace sentir a todos capaces.

Porque todos somos capaces de poder hacer algo, tal vez hay pibes que vienen con la idea de terminar el secundario y listo. Pero se dan cuenta que sirven para muchas cosas y les interesa eso. Como que les hace clic la cabeza. “Yo puedo servir para esto” o “yo creo que soy bueno en esto” o “a mí me interesa esto”. Yo creo que es fundamental cómo el bachi trabaja con los chicos, porque yo siento que es algo de ellos (...).

[En el bachillerato popular] me reencontraba conmigo misma y para mí eso fue buenísimo porque me di cuenta de un montón de cosas que sentía y no las podía comprender en un momento y las empecé a entender a medida que yo veía que tenía contención, que me explicaban, que había algo más que no sé, que lavar los platos y atender a tu hija en tu casa. Me hice mucho más independiente y me encontré a mí misma (Carla, 24 años).

Carla siente, que gracias a su participación en el bachillerato popular, pudo llevar adelante la separación con una pareja que limitaba sus posibilidades de autonomía, de agencia, de actuar de otra manera. A partir de esta experiencia institucional redefine lo que vale la pena hacer en su vida. En este sentido, Taylor (2006) señala que los “marcos referenciales” son constitutivos de las identidades individuales. Ante la pregunta, ¿quién soy yo?, solemos responder mencionando aquello que es importante para nosotras y nosotros, lo que da sentido a nuestras vidas. El yo se va definiendo en distintos momentos de su vida en relación a los compromisos e identificaciones que le van proporcionando el lenguaje, el marco y el horizonte desde los cuales establece, caso a caso, lo que es bueno, valioso, lo que vale la pena vivir, lo que hay que hacer, aquello que defiende o a lo que se opone. En síntesis, los marcos referenciales son los supuestos de fondo y los contextos en relación a los cuales el yo puede tomar una postura, identificarse, actuar y formular juicios morales.

Como continuamos profundizando en la próxima sección, las personas jóvenes van (re) definiendo sus marcos referenciales –lo que es importante para ellas, lo que vale la pena hacer–, no de manera solipsista o aislada, sino a partir de diversas experiencias, acontecimientos significativos donde las otras personas y las instituciones ocupan un lugar central. De esta manera, más que por concepciones nor-

mativas abstractas y universales, construyen intersubjetivamente las concepciones de justicia, de bienestar y de derechos que defienden y ejercen anclándolos en sus vivencias y marcos referenciales personales, conformados o transformados a partir de experiencias en estas instituciones.

2.3. Los otros, la ternura y la extensión de las barreras

En estas instituciones trabajar con jóvenes de sectores populares es el gran objetivo. Como mostramos arriba, operar sobre su socialización es la posibilidad de éxito de las mismas. En este sentido, son el principal “otro” de las instituciones, en términos de un sujeto que aparece permanentemente planteando novedad en sus características, siempre diferente a lo esperado y, si todo sale bien, el principal logro institucional. Si bien en el lenguaje nativo nunca es nombrado como “otro”, se observa que la posibilidad de exterioridad, de considerarlos como algo distinto y no solo extensión de la propia institución es una de las principales características que permiten permanentemente adaptar las prácticas de acuerdo a estas personas jóvenes. Considerarlas diferentes, con identidades, necesidades, capacidades propias, en nuestro lenguaje es considerarlas “otras y otros”, es condición para procesos de *ternura*⁵, en tanto si no se consideran otras y otros no puede problematizarse la adecuación de los vínculos a ellas y ellos como sujetos (Ulloa, 2012).

La aprobación de los otros de la tarea institucional es compleja. Lograr que el otro “quiera” ser transformado, adhiera a esa transformación es un gran desafío para las instituciones y también un lugar de limitación. Un docente relata de esta manera cómo plantea en su práctica esta apuesta:

(...) primero es como generar un espacio como para que ellos encuentren algo que les interesa hacer. Digamos, buscar motivaciones personales, eso como puerta para un montón de otras cosas digamos, en principio para generar un vínculo, para que a ellos les importe venir

acá, generar que sea un espacio significativo (docente de bachillerato popular, GBA).

Muchas veces en la extensión de los límites o, mejor dicho, en la modificación de los límites es donde se construye institución. Permanentemente tensar el acomodarse al otro, a las personas jóvenes y, a su vez, trabajar sobre sus procesos de crecimiento y de cambio, aparece como una tarea bastante poco armónica, pero posible. La presencia, el estar, es una condición fundamental del vínculo, que tensiona permanentemente los espacios y tiempos institucionales. Un directivo nos grafica, de esta manera, cómo se presenta esta tensión en su experiencia:

Hay muchas cosas de la reglamentación escolar que, si bien intentan o, por lo menos, el discurso de la reglamentación es para asegurar el derecho al acceso a la educación, a la hora de poner en juego esa reglamentación no funcionaría el acceso. Entonces hay que pensar múltiples accesos, múltiples trayectorias, aunque a veces seamos desprolijos, descuidados. (...) En algún momento empezamos a decir “no, el pibe adentro, después vemos qué hacemos”. Pero adentro. ¿Llega a las diez de la mañana? Sí, llegó tarde, obviamente. Pero es adentro, no afuera. ¿Lo vemos en la calle? Si alguien lo ve, es: “Vení, dale”. Invitarlo: “te estamos esperando”, “¿viniste otro día?, bueno, no importa, vení igual” (docente de escuela secundaria, CABA).

Lo que aparece como condición generalizada en estas instituciones es la idea que el referente plantea como “todos adentro”, que no es una opción la expulsión, sino que el trabajo a partir de las condiciones que los sujetos traen, adecuarse a las características de las personas jóvenes. Esto plantea una ruptura, supone adaptarse a otras y otros, pero a partir de reconocer que “no es el que tradicionalmente tenía que ser”.

Ser reconocida como una persona singular es uno de los aspectos de las propuestas institucionales especialmente valorados por jóvenes, como Mariana:

⁵ Ulloa define la “ternura” como instancia psíquica fundadora de la condición humana: “siendo de hecho una instancia ética, es inicial renuncia al apoderamiento del infantil sujeto” (2012, p. 122). La renuncia al apoderamiento del otro en tanto otro, el “miramiento”, presentado como el amoroso interés por un sujeto ajeno, distinto de uno mismo, y la empatía son componentes de la ternura, que para este autor es fundamento de los derechos humanos.

Lo más importante [del Circo Social] es el espacio de contención que tiene, o sea, desde que vos llegás y básicamente sos como otra, sos vos misma. Podés expresarte, podés decir lo que te pasa, podés enojarte, llorar, estar feliz y nadie te va a juzgar por eso, o sea, te van a bancar o te van a dar una mano, o sea, es ese espacio de contención que tienen al darte un oído, al darte una mano cuando te pasa algo, más allá de todas las estructuras y todo lo que haya (Mariana).

Como empezamos a desarrollar en la sección anterior, en los relatos de Carla, Mariana, Tincho (18 años), Juan (21 años) o Bautista (15 años) se presentan como desencadenantes o motores en la formación de sus identidades personales, diversos espacios y tiempos de encuentro, cuidado, ternura, trabajo con otras personas jóvenes y adultas en los que se sienten escuchados y reconocidos como seres singulares (“no como un número más”). Estos espacios propician la construcción de relaciones de “confianza”. La confianza en sí mismo, las instituciones y los otros, constituye una dimensión fundamental en los procesos de construcción de la identidad personal. Permite a los agentes construir su seguridad ontológica, es decir, su “ser-en-el-mundo”, sin lo cual les sería imposible actuar y habitar el mismo universo social con otros seres humanos. Se desarrolla en conjunción con la formación de un sentido interno de confiabilidad, que provee posteriormente una base para una “auto-identidad estable” (Giddens, 1991).

Según Honneth (1997), en los procesos de construcción de las subjetividades, en el actual contexto de la modernidad, ocupan un lugar central tres grandes formas de “reconocimiento”, que se presentan de manera combinada en las experiencias individuales e institucionales: “afectivo o amor” –la búsqueda de construcción y mantenimiento de la confianza en las relaciones afectivas, en el mismo sentido que Giddens (1991), constituye la base de los procesos de subjetivación y de constitución de la seguridad ontológica o autoconfianza–; “jurídico-moral” –los individuos luchan por ser considerados titulares de los mismos derechos y estatus moral que las demás personas, construyendo así su autorrespeto–; “ético-social o solidaridad” –sintiéndose socialmente valorados y apreciados en sus particularidades, sus capacidades, sus formas de vida, los sujetos pueden construir su autoestima. En los relatos de las personas jóvenes, los vínculos y espa-

cios en los que se sienten reconocidas –en las formas analizadas por Honneth (1997) muchas veces combinadas–, se presentan como experiencias extraordinarias de apropiación subjetiva del sí mismas, las y los otros y del entorno institucional, que habilitan posibilidades para actuar y proyectarse de otras maneras.

2.4. La responsabilidad, entre la elección individual y la reinstitucionalización

En estas instituciones las y los referentes asumen que la responsabilidad en relación a las personas jóvenes es una elección personal. Lo eligen y es lo que convierte a esta institución, como ya dijimos, en algo diferente. La responsabilidad aparece mezclada con la militancia y como elección, asociada al compromiso personal. Una docente expresa así esta relación:

Un ejemplo, la profesora de Biología, que va a dar en tercer año, tiene que preparar su clase, o su trayecto anual de lo que va a dar ese año en el curso, pero a su vez, tiene que preparar un trayecto aparte para el chico que tiene que rendir la previa de Biología de tercer año, que es algo totalmente distinto, digo, porque no va a contar con la explicación otra vez de ella... Si bien va a estar con el tutor, no va a contar con esa explicación, tiene que ser algo más minucioso, digo, más... que la persona que lo lea, lo entienda. Y ese es un trabajo que lleva un grado de responsabilidad terrible. O sea, que los docentes que trabajan acá, la verdad que muchas veces ponen mucho más de lo que les corresponde, obviamente, y por lo que reciben en sueldo. Y, sin embargo, lo hacen igual. Y yo no sé si hay un registro de esto (docente de escuela secundaria, GBA).

En el mismo sentido, estas instituciones buscan, como una de las principales transformaciones subjetivas en las personas jóvenes, la interiorización, la asunción personal de la responsabilidad hacia las y los otros y hacia la organización como identidad colectiva. La responsabilidad no es algo a imponer sino algo a construir, debe ser asumida por las y los jóvenes como un proceso de crecimiento personal. Un docente reflexiona esto en torno a la idea de “límite”:

A veces ellos necesitan también el límite, que muchas veces por ahí en sus casas no lo tienen por varias razones y necesitan también que

uno les ponga un límite, que uno les diga, “bueno, yo te puedo entender en un montón de cosas, pero eso no quita que vos tengas que cumplir con esto, con esto, con esto...”. Más que nada, teniendo en cuenta que la sociedad después en la que ellos se van a insertar tiene reglas y que, bueno, que ellos tienen que ir aprendiendo de a poco a cumplir con esas reglas, o sea, que uno los puede apoyar, que uno los puede acompañar en un montón de cosas, entenderlos en un montón de cosas, pero también decirles: “¡bueno, mirá, hasta acá!” (docente de escuela secundaria, GBA).

Y poner este límite contribuye a reforzar los procesos de aprendizaje de las personas jóvenes, como así también es una responsabilidad que tienen los trabajadores. Cuanto mayor acento haya en la “grupalidad”, cuanto menos institucionalizada se encuentre la organización, mayor importancia tiene la construcción de la responsabilidad con las y los otros, con la institución, como colectivo. En un bachillerato popular nos lo cuentan de esta manera:

Al principio cuesta un montón porque es como que también en algún momento nos pasa que ellos piden como cierta rigurosidad o cierta estructura, porque es lógico también porque vienen con eso. Y entonces, al principio cuesta como entender bueno, que podés hablar directamente con el profe, podés discutirlo directamente y que el mismo profe se encarga de mil cosas y todos se encargan de todo. Pero creo que después con el tiempo van entendiendo el por qué y van entendiendo, además, que se puede de esa manera y que no hay nada que imposibilite esa relación y así que yo creo que termina siendo algo positivo y que se acepta. Y mismo también me parece que los posiciona a ellos de otra manera. Los emancipa mucho más que, que la escuela del Estado. Ellos empiezan a tomar roles y a tomar participación en cosas que hasta ese momento no, no creían que podían y eso está buenísimo (docente de bachillerato popular, Gran Buenos Aires).

Para Carla, Alberto, Fatu, Bautista y Mariana la ayuda, la escucha, el trabajo, la responsabilidad con y para las y los otros constituyen marcos referenciales altamente valorados, en relación a los cuales (re)definen sus orienta-

ciones morales, sus proyecciones hacia lo que vale la pena hacer y vivir. Uno de los jóvenes lo expresa de esta manera:

Fatu (F): Igual, cuando termine acá [en el bachillerato popular] voy a seguir viniendo, no me voy a ir...

Entrevistadora: ¿Por qué?

F: Porque me gusta, voy a venir a ayudar a los compañeros que están empezando este año, ayudar a los docentes. Teníamos un compañero que terminó el año pasado que vino a ayudar a la profesora de matemática. Como le gusta matemática, la ayudaba, y yo también puedo venir a ayudar a alguien, no sé... a cualquiera.

Foucault (1996a) analiza cuatro grandes dimensiones del proceso de “construcción del yo” que podemos asociar a estas experiencias institucionales de las personas jóvenes: a) “Determinación de la sustancia ética” –la manera en que el individuo debe dar forma a una parte de sí mismo–; por ejemplo, para alcanzar o sostener su derecho a la educación se requiere su participación y compromiso en las clases y otras actividades propuestas por las instituciones. b) “Modos de sujeción” –la manera en la que la persona establece su relación con la regla y se reconoce ligado a ella–; por ejemplo, la adopción y el respeto a reglas y roles institucionales que previamente consideraban ajenos. c) “Formas de elaboración del trabajo ético” –las prácticas encaminadas a transformarse en sujeto ético–; por ejemplo, ayudar a otras personas jóvenes a sostener sus escolaridades. d) “Teleología del sujeto moral” –una conducta moral, más allá de su singularidad, se ubica en el conjunto de las conductas morales, de los marcos referenciales que dan sentido a la vida–; por ejemplo, las y los jóvenes orientan sus identidades y proyectos personales y colectivos en torno a la responsabilidad con las y los otros y al compromiso con estas instituciones.

En estas narrativas juveniles, la construcción y transformación del yo solo se hace posible a partir de un simultáneo trabajo sobre sí y sobre las y los otros. Retomando el término trabajado por Foucault (1996b), dicho trabajo ético puede asociarse a la parresia: el cuidado de sí que es, al mismo tiempo, cuidado de las y los otros⁶. Los marcos referenciales que

⁶ Foucault (1996b) retoma de la antigüedad griega la definición de parresía: compromiso, acto de confianza, promesa, escucha, búsqueda de sintetizar lenguaje y conducta, a partir del cual surge un modo de subjetivación, una forma de relación del sujeto con-

orientan la (re)construcción identitaria y la (re) orientación moral de estas personas jóvenes funcionan simultáneamente como (re)orientadores éticos, es decir, en torno a estas experiencias institucionales de responsabilidad se constituyen como “sujetos ético-morales”.

En este sentido, Alberto (21 años) sintetiza en el posible título de un libro, *Orgullo de rubí*, escrito con otras personas jóvenes y docentes en el bachillerato popular, la fortaleza del “nosotros”, de la identidad colectiva que se sigue sosteniendo pese a haber sufrido un incendio que destruyó por completo sus instalaciones:

Alberto (A): Ahora estamos haciendo como un libro, con la profesora de Lengua. Y estamos todos, todos, desesperados para hacer el libro...

Entrevistadora: ¿Qué vas a escribir vos?

A: Quiero proponer sobre la igualdad, contando cómo yo llegué al bachi [bachillerato popular], cómo me enteré por el amigo de mi hermano. Y que estuve sin estudiar, estuve trabajando hasta que él me dijo para anotarme. Le dije, “bueno, dale” le digo, “sí, voy a estudiar” le dije. Al libro le pusimos en la tapa: “Orgullo de rubí”. Porque es fuerte, indestructible. El rubí representa a los profesores que están acá y orgullo es nosotros por seguir y estar estudiando. Entonces el rubí representa... por más que se prenda fuego el colegio, nosotros seguiremos siendo duros, estamos duros para el rubí y eso nos une. Empezamos también así a dibujarle una mano para que sea una mujer que agarra un rubí, para tener igualdad.

3. Conclusiones

La escritura de este artículo se encontró, varias veces, describiendo lo que sucedía en comparación con varios formatos de instituciones a las que considerábamos “tradicionales”, o bien, traduciendo las definiciones que las personas entrevistadas planteaban, también, en comparación con lo considerado “tradicional” o directamente “normal”, y esto nos trajo muchos problemas porque nos confrontamos acerca de cuáles eran estos “normales”, cómo se filtraban prejuicios de clase, esperables, pero que, sin ser explícitos, entorpecían nuestro análisis y quedando estas

experiencias valoradas en relación a otras que no nos convencían.

¿A qué se hace mención con lo “tradicional”, tanto para las personas entrevistadas como para las que investigamos? ¿Cuáles son las instituciones normales? Independientemente de si en un pasado esta institución existió o no y si es o no deseable para el futuro, nos resultó relevante identificar en qué cuestiones basan las personas entrevistadas su forma de construir instituciones diferentes. Hacer estas instituciones es un desafío que lleva mucho cuerpo por parte de los individuos que la construyen, tiene una carga de implicación personal muy alta, exige una permanente singularización de sus aportes.

El descubrimiento y la participación de las personas jóvenes en estas instituciones también están atravesados por búsquedas personales. Frente a múltiples carencias y violencias que viven en sus biografías y escenarios familiares y barriales, encuentran en estas organizaciones y en sus referentes distintos tipos de soportes (simbólicos, materiales y, fundamentalmente, afectivos) que son vividos como verdaderos refugios subjetivos. En estas instituciones encuentran espacios de diálogo en los que se sienten reconocidos, en los planos afectivo, jurídico-moral y ético-social. De esta manera, a partir de relaciones de confianza, compromisos e identificaciones con las y los otros, las personas jóvenes construyen sus seguridades ontológicas, sus autoconfianzas, sus auto-identidades y agencias. En torno a estas experiencias institucionales resignifican y rearticulan narrativamente los marcos referenciales que orientan sus identidades personales y definen aquello que vale la pena hacer y vivir.

Asimismo, en estas instituciones la cuestión de los derechos es un campo de construcción, una imagen de futuro y también implican adaptarse permanentemente a nuevas tensiones en las formas y en los límites de la institución de acuerdo a formas, también singularizadas de relacionarse con las personas jóvenes. Lograr armar lo institucional de alguna manera implica intentos de particularizar prácticas, para posibilitar el reconocimiento de las singularidades.

Sin embargo, la coexistencia de estas formas de reconocimiento puede generar tensiones en las instituciones, incluso en sus formas de ga-

sigo mismo, que pone en el centro a la alteridad. La parresía permite hacer coincidir los pensamientos con las prácticas, pero solo en la medida en que es acción sobre sí junto con otros.

rantizar derechos. Si los derechos implican normas, la adaptación permanente pone muchas veces en jaque normas consideradas valiosas.

En estos espacios las y los jóvenes construyen sus identidades personales a partir un diálogo o, mejor dicho, una tensión permanente entre sus perspectivas e intereses internos y externos, singulares y colectivos. Emergen así en algunas y algunos –en consonancia con los trabajos de subjetivación propiciados por las instituciones– concepciones del poder y la agencia basadas en el vivir y actuar en común, como potencialidad de crear un nosotros, una comunidad, con la que pueden transformar sus realidades, recreando nuevas formas de igualdad. Aquí adquiere centralidad como marco referencial la *parresía*, que sintetiza el cuidado de sí y de las y los otros, la moral y la ética, a partir de la escucha, la ayuda, el acompañamiento de otras personas con experiencias o problemáticas similares a las vividas por ellas y ellos.

Sin embargo, el enorme lugar otorgado a la voluntad o al involucramiento personal también aparece evidenciado en la forma en que se asumen las responsabilidades. No es que ocupar un lugar obliga a determinadas responsabilidades, sino que las mismas parecen derivadas de la adscripción política o personal de referentes y jóvenes en las instituciones. Las obligaciones singularizadas también construyen institución. Este lugar tenso de la singularización, muestra procesos que ponen en jaque e implican desinstitucionalización y otros que re-institucionalizan. Incluso la relevancia del lugar institucional como promotor de conocimientos y conciencia crítica aparece como una búsqueda de operación sobre las singularidades. Cabe advertir que, como señalamos, es complejo que se oblitere desde este lugar a las instituciones públicas como garantes y no solo como potenciadoras de derechos.

4. Referencias bibliográficas

- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2011). La inconsistencia posicional: un nuevo concepto sobre la estratificación social. [On Line] *Revista CEPAL*, 103, 165-178.
- Arias, A.J. (2012). *Pobreza y modelos de intervención: aportes para la superación del modelo de asistencia y promoción*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Campana Alabarce, M. (2018). Pagar la deuda social. La degradación del sistema público estatal de protecciones sociales en Argentina. *Cuadernos de Trabajo Social*, 31(2), 445-453. <http://dx.doi.org/10.5209/CUTS.55477>
- Cantarelli, M. (2005). *Fragmentación y construcción política: de la demanda a la responsabilidad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- CONICET. (2006). *Resolución 2857: Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Buenos Aires: CONICET.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio.
- Chaves, M., Fuentes, S.G. y Vecino, L. (2016). *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Di Leo, P.F. y Camarotti, A.C. (2017). Relatos biográficos y procesos de individuación juveniles en barrios marginalizados de Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 1021-1034. DOI:10.11600/1692715x.1521530082016
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Madrid: Editorial Complutense.
- Fernández, A. (1999). *Las instituciones estalladas*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Foucault, M. (1996a). *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (1996b). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Oxford: Polity.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Hall, S. (2003). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En: S. Hall y P. du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 13-39). Buenos Aires: Amorrortu.

- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Kessler, G. (2014). *Controversias sobre la desigualdad*. Buenos Aires: FCE.
- Kessler, G. y Merklen, D. (2013). Una introducción cruzando el Atlántico. En: R. Castel, G. Kessler, N. Murard, D. Merklen, *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* (pp. 9-31). Buenos Aires: Paidós.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Loureau, R. (2007). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Merklen, D. (2013). Las dinámicas contemporáneas de la *individuación*. En: G. Castel, N. Kessler, D. Murard y D. Merklen, *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* (pp. 9-31). Buenos Aires: Paidós.
- Said, S. (2018). Jóvenes en Bachilleratos Populares: entre la individuación y la subjetivación política. *Universitas*, 28, 141-157. <http://dx.doi.org/10.17163/uni.n28.2018.07>
- Semán, P. y Ferraudi Curto, C. (2016). Los sectores populares. En: G. Kessler (comp.), *La sociedad argentina hoy. Radiografía de una nueva estructura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2006). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Bogotá: CONTUS, Universidad de Antioquia.
- Taylor, C. (2006). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Ulloa, F.O. (2012). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- Vommaro, P. (2015). *Juventudes y políticas: en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.