

NARRATIVAS ADOLESCENTES EN CONTEXTOS CRÍTICOS

ADOLESCENTS NARRATIVES IN CRITICAL CONTEXTS

Zaldúa, Graciela¹; Bottinelli, María Marcela²; Pawlowicz, María Pía³; Nabergoi, Mariela⁴; Longo, Roxana⁵; Lenta, María Malena⁶; Pequeño, David⁷; Moschella, Romina⁸; Bavio, Belén⁹; Sopransi, María Belén¹⁰

RESUMEN

Este proyecto explora representaciones y prácticas subjetivantes de adolescentes en contextos de vulnerabilidad, asistentes a escuelas de la Zona de Acción Prioritaria (de Educación) y en situación de calle en el Sur de la CABA. Desde la perspectiva de la Psicología Social Comunitaria pretendemos promover espacios de subjetivación, lazo social y ciudadanía, en territorios de vulnerabilidad social, precariedad y fragilidad de las existencias.

Mediante dispositivos grupales, entrevistas y observaciones participantes con adolescentes, docentes, directivos y operadores de programas reconstruimos el contexto narrativo en que articulan concepciones de sí, de otros y proyecciones futuras. Mediante el análisis de contenido, categorizamos emergentes individuales y colectivos, en interdependencia de procesos reflexivos y no concientes, constitutivos de la red simbólica y el entramado social en que viven. La naturalización de la violencia estructural, intragrupal y el embarazo adolescente surgieron como analizadores de construcciones que requieren ser interpeladas, a partir de la exigibilidad de derechos y la equidad de género. Instalamos el interrogante sobre la viabilidad de las políticas públicas y sociales, la sustentabilidad intergeneracional y los entornos de sostén y cuidado con los actores sociales involucrados, desde discursos y prácticas que resistan los modos desubjetivantes que desestabilizan la organización psíquica y favorecen la expulsión social.

Palabras clave:

Narrativas adolescentes - Vulnerabilidad social- Políticas sociales - Psicología Social Comunitaria

ABSTRACT

This project explores representations and subjectifying practices of adolescents in contexts of vulnerability, attending schools in Priority Action Area (Education) and in street situation in the south of Buenos Aires City. From the perspective of Community Social Psychology we aim to promote opportunities for subjectivation, social bonds and citizenship in territories of social vulnerability, precariousness and fragility of existences.

Through group devices, interviews and participant observations with adolescents, teachers, authorities and programme operators we reconstruct the narrative context in which they articulate conceptions of self, others and future projections. Through content analysis, we categorize individual and collective emergents, interdependent with reflective and non-conscious processes that constitute the symbolic and social networks in which they live. Naturalization of structural violence and teenage pregnancy emerged as analyzers of constructions that need to be questioned, based on the enforceability of rights and gender equity. We put forward the questioning of the viability of public policies, intergenerational sustainability and support and care environments with stakeholders, based on discourses and practices that resist destructive ways that destabilize psychic organization and ensure social expulsion.

Key words:

Narratives of adolescence - Social vulnerability - Social policies - Community Social Psychology

¹Zaldúa, Graciela; Psicóloga. Profesora Titular de Psicología Preventiva y de Epidemiología, Facultad de Psicología, UBA. Directora de Proyecto UBACyT. E-mail: gzaldua@psi.uba.ar

²Bottinelli, María Marcela; Lic. en Psicología. Especialista en Metodología de la Investigación. Codirectora de Proyecto UBACyT

³Pawlowicz, María Pía; Lic. en Psicología. Magíster en Ciencias Sociales con mención en Salud. Investigadora UBACyT.

⁴Nabergoi, Mariela; Lic. en Terapia Ocupacional. Investigadora UBACyT

⁵Longo, Roxana; Lic. en Psicología. Investigadora UBACyT.

⁶Lenta, María Malena; Lic. en Psicología. Becaria UBACyT.

⁷Pequeño, David; Prof. de Filosofía. Investigador UBACyT.

⁸Moschella, Romina; idem 5

⁹Bavio, Belén; idem 5

¹⁰Sopransi, María Belén; idem 6

INTRODUCCIÓN

La situación de vulnerabilidad social y de precariedad en la población de adolescentes y jóvenes requiere registrar sus voces como contribución a la visibilidad de sus existencias y la exigencia de un lugar reconocido en la trama social. La vulnerabilidad como categoría en sus dimensiones económicas, sociales, sanitarias, subjetivas, aparece asociada en el campo de la intervención comunitaria a la abogacía social por la promoción, protección y garantía de derechos de individuos y grupos. En publicaciones anteriores (Zaldúa et al., 2006) hemos advertido sobre el frecuente corrimiento atributivo a los sujetos como “grupos vulnerables” con su carga discriminatoria. La inequidad social vinculada a la hegemonía capitalista y sus efectos de exclusión nos desafían a pensar en la cotidianidad de las afectaciones subjetivas, así como en el despliegue de autonomías implicadas en las transformaciones, y no pasivizadas en el infortunio. En este sentido, interrogarnos sobre el proyecto de vida de los adolescentes en situación de vulnerabilidad social es poner en cuestión representaciones sociales que los vinculan a destinos pre-fijados de violencia, adicción y sobrevivencia, estigmatizados en el no reconocimiento de los semejantes.

La precariedad y la fragilidad de las existencias se vinculan con el desclasamiento y las formas de deshumanización. Le Blanc (2007) señala que la precariedad expone a una vida ordinaria, a la experiencia de la descalificación, a la vacuidad del estatuto social y al desconocimiento de su humanidad. El territorio de la exclusión social ligado al desempleo estructural y sus efectos hacen desaparecer el juego social y la validez del sentido de la vida planteado por el trabajo. El borramiento y lo inaudible de las voces son atribuibles al proceso de descalificación. Esta operatoria marca junto con la estigmatización, la identidad de los precarios y se transforma en descrédito social. El autor citado señala dos efectos: el retiro de confianza que relega al olvido social. Y a su vez, el precario que ve cómo se retira toda la confianza en sus posibilidades de inserción en el juego social, perdiendo su confianza en la capacidad de integración en la vida social legitimada: “sociedad injusta que crea las patologías que necesita para imponerse como orden normal” (*op. cit.*:77).

PROYECTOS DE VIDA Y PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN EN CONTEXTOS DE EXPULSIÓN

Si pensamos los territorios de la exclusión social, los recorridos de quienes como señala Bleichmar: “ya han dejado de ser los depositarios de los sueños fallidos de los adultos” (Bleichmar, 2005:18), podemos referirnos a la expulsión para nombrar la situación en la que viven los participantes en este estudio. No limitarnos a una sola categoría permite analizar la realidad como un escenario complejo y dinámico; en este sentido cuando hablemos de exclusión o pobreza no nos estamos refl-

riendo a estados cristalizados o estancos. Por el contrario, especialmente al hablar de proyectos de vida nos interesa retomar también procesos de filiación, horizontes e imaginarios futuros (Duschatsky & Corea, 2002). La idea de expulsión social trae a la discusión la relación entre el estado de exclusión y lo que lo hizo posible, los expulsados tienen un carácter móvil. En síntesis, “la expulsión (...) nos da la oportunidad de ver un funcionamiento, (...) más que denominar un estado cristalizado por fuera, nombra un modo de constitución de lo social” (Duschatsky & Corea, 2002:18).

Si hablamos de proyectos de vida, representaciones sociales y tejido social, y si además abordamos la temática desde la perspectiva crítica de la Psicología Social Comunitaria, resulta fundamental caracterizar prácticas subjetivantes y escenarios en un contexto dinámico identificando además las condiciones productoras de dicha expulsión, sin quedarnos sólo en descripciones etnográficas vacías de sentido.

En el encuentro con los otros, en las relaciones que lo sostienen, se proyecta la vida psíquica, dice Butler (2002) que no sólo somos constituidos, sino desposeídos por nuestras relaciones. Pensar en los proyectos de vida de los jóvenes en situación de vulnerabilidad social es contemplar las propiedades negativas que se les adjudican, invalidándose a sí mismos. Un aspecto a incorporar es el de la vulnerabilidad lingüística, que según la autora es la posibilidad de ser herido por el lenguaje. En este sentido pueden abrirse diversas trayectorias frente a la herida, desde respuestas habilitantes ante la injuria, o quedarse mudo. El afirmativo irónico de identidad “somos villeros, somos los negros” cuando se autodefinen, nos interroga sobre esa categoría genérica negativa de autoimpugnación, más que de resistencia. Las condiciones sociales plantean una denegatoria del reconocimiento. Al mismo tiempo, la precariedad y la fragilización solventan las incertidumbres.

Desde nuestra perspectiva, articular el sufrimiento social con el sufrimiento psíquico no se inscribe dentro de la normalización de las existencias, sino que se inscribe en las mediaciones subjetivas que se dan en la estructura social con el fin de propiciar y fortalecer los diversos saberes y proyectos, que frente a la descalificación social, quedarían anudados a la desafiliación social. Ante las perspectivas deterministas que postulan certezas respecto de las trayectorias sociales y escolares, se evidencian diversas experiencias que los actores crean a partir del interjuego entre las posibilidades (condicionamientos sociales e institucionales), las disposiciones (sentidos, expectativas, deseos) y las estrategias (Fainsod, 2006: 23). En este camino, el ejercicio de la autonomía personal y generacional supone también la posibilidad de darle un sentido al pasaje por la institución escolar y a la construcción y puesta en práctica de estrategias que faciliten la re-creación de proyectos de vida. La posibilidad de proyectar y las concepciones que se tienen so-

bre sí y de los otros, se tensan ante las representaciones, certezas e interrogantes que los adultos y la sociedad ofertan, y que requieren su urgente deconstrucción.

Por su parte, la producción de subjetividad incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política (Bleichmar, 1999). Es por ello, que nos parece pertinente pensar la influencia y las formas de subjetivación específicas en los jóvenes que comparten no sólo contextos de vulnerabilidad y exclusión, sino también ritos y prácticas cotidianas. Si pensamos en las condiciones de vida ya explicitadas, es importante analizar la cotidianidad de estos jóvenes como modos desubjetivantes (Duschatzky & Corea, 2002) de habitar los vínculos. En este escenario, "cualquier sistema de referencias que se arme conlleva la oportunidad de un proceso subjetivante" (op. cit.:74). El proyecto de vida en tanto imagen desafiante a la realidad cotidiana puede ser también un terreno subjetivante; sobre todo si pensamos que estos jóvenes han crecido construyendo lazos más basados en "el aguante" y la fraternidad entre pares que hacia las instituciones tradicionales (familia, escuela, etc.).

El afrontamiento de situaciones que exigen altas cuotas de implicación puede ser ocasión de decisión y de responsabilidad, y oportunidad de **subjetivación**.

Si bien pueden ser significadas como "situaciones límite", no dejan de ser rasgos singulares que se muestran en escenarios que devienen de un orden social desigual. El fenómeno de las adolescentes madres y adolescentes embarazadas, se presenta como un desvío del modelo hegemónico de adolescente socialmente construido, esperado en las instituciones escolares (Fainsod, 2006: 50).

Contraria a la anterior transmisión generacional de valores y límites, se produce cada vez más una transmisión entre pares intrageneracional, constituyendo subjetividades en ese territorio simbólico determinado: el de los pares. En el escenario actual, se tiende a romper con la temporalidad lineal. Las prácticas cotidianas y sus correlatos simbólicos son frágiles e intransferibles a otras situaciones, es decir, se desarrollan bajo el paradigma de la inmediatez. Al mismo tiempo, otras lecturas reducen los procesos y cambios de la adolescencia a los aspectos intrapsíquicos descuidando la complejidad del tránsito por ese momento de la vida que no sólo es subjetivo, sino que es intersubjetivo, socio-cultural, histórico y político. Los adolescentes viven en condiciones materiales concretas y sus subjetividades se constituyen en el entramado de posibilidades y límites socioeconómicos reales.

El desarrollo integral de los proyectos de vida supone, efectivamente, la interrelación de los aspectos físicos, emocionales, intelectuales, sociales, subjetivos y espiri-

tuales del individuo en la perspectiva de la configuración del campo de las situaciones vitales bajo el prisma crítico-reflexivo-creativo de su acción en las diferentes esferas de la vida social (Hernández, 2006).

Pero, si nos referimos al **proyecto de vida**, no debemos dejar de lado un problema esencial que se relaciona con la necesidad de articular el reconocimiento de la diferencia de los sexos, con el de la igualdad de hombres y mujeres en tanto miembros del género humano. Diversos estudios etnográficos demuestran que en todas las sociedades conocidas el principio masculino es el que se generaliza, valora e identifica con lo humano, quedando el femenino en un lugar subordinado. Mientras es el hombre quien aparece como sujeto, la mujer queda relegada al papel de lo *otro* de la masculinidad, de la humanidad. A partir de la capacidad biológica de las mujeres, de la reproducción, se instaura un deber ser, una norma, una significación particular diferente a la posibilidad de situar la maternidad en relación a la dimensión singular del deseo. Aunque el deseo de hijo se presente con frecuencia como una elección consciente, relativa a los ideales sociales y familiares de cada sujeto, este proyecto de vida se encuentra dotado de significaciones inconscientes que tendrán efectos en el niño por nacer (Tubert, s/f).

Las representaciones sociales ligadas al proyecto, nos plantean un horizonte y concepciones de sí y del mundo. Los aspectos ideológicos ligados a las representaciones son afirmados por Jodelet (1993), al señalar que la elaboración de las representaciones sociales moviliza componentes del posicionamiento ante el mundo, vinculado a las circunstancias sociales en que son elaboradas.

La imposición de un marco de vulnerabilidad y precariedad imprime en los sujetos un modo de ver las cosas que no pueden evadirse. Se desconoce el origen y la función social de las propias creencias, aunque éstas determinen el comportamiento respecto a los fenómenos sociales. La fuerza de las representaciones sociales se encuentra en lo implícito y en el desconocimiento del sujeto de su existencia. Cuando menos consciente sea el sujeto, más poderosas son las representaciones sociales (Moscovici, 1984). Siguiendo a Marková (1996) los sujetos pueden encontrarse divididos entre dos procesos. Por un lado, los procesos de educación y de exploración científica que alientan el pensamiento científico y la expresión de los conceptos. Por otro, la estructura del conocimiento socialmente compartido y tácito acerca de los tabúes, que desalienta el pensamiento independiente y alienta la circulación de ideas relativamente estabilizadas y explícitas. La misma autora desalienta la división rígida entre conocimientos científicos, educación y representaciones sociales. Sin embargo, incorpora las diversas dicotomías que considera empeños complementarios desde el punto de vista epistemológico de las teorías socioculturales del conocimiento y de las representaciones sociales: individual-social; ex-

plícito-implícito; juicio-consenso; racional-irracional; cognitivo-emocional; colectivo-sociedad, etc. En este estudio en particular es central ver la asociación entre concepto y representación social, porque son en general estas últimas las que priman en la mirada de sí y de otros como maestros, profesionales como estigma de los adolescentes en situación de vulnerabilidad social. Los aportes empíricos reafirman dos contenidos discriminatorios del sentido común: son pobres porque no quieren trabajar y tienen muchos hijos y no les importa la escuela, porque enseguida la abandonan, no quieren aprender.

NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES EN ARGENTINA

El 30,7% de los 40 millones de personas que habitaban la Argentina en 2001 eran menores de 18 años. En total sumaba 12.221.386 niños, niñas y adolescentes (UNICEF, 2003).

Datos más recientes (CTA, 2008) muestran que en 2008: 6,3 millones de menores de 18 años eran pobres, de los cuales 3,1 millones directamente "pasaban hambre". El 47,2% de los menores de 18 años no poseía cobertura sanitaria (6,3 millones de chicos no contaban con una obra social o un plan médico). En lo que respecta a mortalidad infantil, por día morían 25 recién nacidos, de los cuales 14 eran muertes por causas evitables.

El actual esquema de seguridad social desconoce el derecho de percibir una asignación familiar a 9 millones de chicos, que equivalen al 70% del total de la población infantil. En la mayoría de los hogares que contaban en 2008 con la presencia de menores de 18 años se verificaban situaciones de insuficiencia de espacio habitacional. Cerca de 1,2 millón de menores (el 19,4% de los chicos pobres) vivían en viviendas ubicadas en zonas inundables y otro millón de chicos (el 16% de los menores pobres) no tenía agua corriente. Del total de los menores de 18 años, el 52,2% (alrededor de 7 millones de chicos) vivía en hogares en los cuales los jefes de hogar tenían una inserción laboral precaria. El 14,2% del total de menores de 18 años (que equivale a nada menos que 1,9 millón de menores) no asistía en 2008, o no había asistido nunca a un establecimiento educativo.

ESCENARIOS CONTRAPUESTOS

La situación de escolarización de adolescentes muestra patrones diferenciales que operan en sus posibilidades y proyectos individuales y colectivos.

En América del Norte o Europa occidental, la diferencia entre las tasas brutas de escolarización del primero y el segundo ciclo es de alrededor de 7%. Para América Latina y el Caribe esta distancia se cuadruplica: la correspondiente al segundo ciclo cae un 30% respecto de la del primero.

Finalmente, es necesario señalar que, en el contexto de sociedades extremadamente desiguales, el aumento de la escolarización en el nivel medio se acompaña de una

fuerte acentuación del carácter estratificado de la oferta institucional de enseñanza. Mientras las élites tradicionales o modernas escolarizan a sus hijos en colegios de jornada completa y con una oferta curricular bilingüe (por lo general español/inglés) al mismo tiempo rica y más variada en contenidos, los sectores populares (ya sea de la ciudad o de ámbitos rurales) tienden a frecuentar instituciones con mayores carencias en términos de infraestructura, oferta curricular y recursos en general. El carácter territorial de la oferta educativa refuerza esta tendencia a la segmentación escolar. En ciertos contextos la fragmentación y jerarquización de los sistemas escolares ha alcanzado tal magnitud y calidad que resulta cada vez más difícil pensarlo en términos tradicionales como un "sistema" homogéneo que tiende a cumplir las mismas funciones y a alcanzar los mismos objetivos. La desigualdad de la escolarización en el nivel medio determina fuertemente la probabilidad de acceso y la finalización de estudios en el nivel universitario (IIPE-UNESCO, 2006).

Los datos a nivel nacional muestran que los varones son más proclives (20% más que las mujeres) a abandonar el nivel medio de educación sin completarlo. No obstante, la probabilidad de abandono aumenta entre el primero y el segundo año de la escuela media, en el tercer año alcanza los niveles más altos, y luego disminuye. La deserción escolar de los jóvenes con frecuencia se vincula con la situación socioeconómica del hogar. Esto significa que la situación de privación económica, generalmente incide en la necesidad de que los jóvenes comiencen tempranamente a transitar por el mercado laboral. Las características del contexto familiar (familia numerosa, grado de conflicto o estabilidad de la unidad familiar), las relaciones laborales inestables en empleos no calificados y las experiencias de desempleo prolongado también actúan al momento de facilitar o de obstaculizar la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo. De esta manera, quienes viven en hogares con necesidades insatisfechas tienen una probabilidad de abandono escolar casi de un 70% superior que la de los jóvenes que residen en hogares no pobres; y aquellos jóvenes que trabajaron durante algún año de cursada de la escuela media tienen tres veces más probabilidades de deserción que sus pares que nunca han participado en el mercado laboral (Binstock & Cerrutti, 2005).

En la CABA, se calcula (Naddeo, 2007) para 2007 que había alrededor de 4.000 niños, niñas y adolescentes que habitaban transitoriamente o en forma plena las calles céntricas y los barrios más pobres.

Según la Dirección de Políticas Públicas e Investigación del Gobierno de la CABA, en 2008 la mayor parte de los y las niños/as y jóvenes en situación de calle, se encontraban en las Comunas 1 (Retiro, San Telmo, Constitución, Montserrat), la 4 (Parque Patricios, Pompeya) y la 8 (Lugano, Riachuelo, Soldati). El 90% de ellos prove-

nía del Conurbano Bonaerense (Naddeo, 2007; Informe DGNyA, 2008) y ya había tenido algún tipo de encuentro con programas de atención en calle e instituciones de alojamiento transitorio o encierro.

Sin embargo, lejos de alcanzar una perspectiva de salida de la calle, en la mayoría de los casos, las historias refieren una tendencia hacia la cronificación y naturalización de la deprivación. Las actividades de subsistencia como el cartoneo, el mendiguelo y el robo se combinan y orientan progresivamente hacia una lógica de consumo de sustancias psicoactivas -fundamentalmente tolueno, marihuana y pasta base de cocaína-

POLÍTICAS PÚBLICAS DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA

La exigencia de políticas públicas para dar respuesta a las desigualdades sociales planteó la necesidad de intervenciones que posibilitarán la inclusión social y la recuperación de la dignidad de los sectores afectados por la crisis. Se reformularon políticas sociales con imperativos ético-políticos de generar condiciones para la realización de **la vida digna, la justicia social y la sustentabilidad intergeneracional**. La Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes plantea un cambio de abordaje en las intervenciones del Estado. La coacción frente al peligro moral y/o material y la negligencia habilitaban intervenciones coactivas sobre los niñas/niños y adolescentes¹. Las políticas públicas y sociales que se aplican en la GCBA y que suponen una correspondencia con la Ley Nacional que apunta a la integralidad y la corresponsabilidad se despliegan en diversas áreas. Algunas veces con discontinuidades y fragmentación, otras con desfinanciamientos. Los programas de educación y desarrollo social que analizamos tienen como objetivo moderar los efectos de exclusión. Si bien en los últimos años han incorporado una perspectiva de protección integral de derechos de infancia y la adolescencia, acorde a las normativas internacionales y locales, la segmentación y la discontinuidad en la implementación de las mismas han redundado en prácticas que no han alcanzado las metas propuestas de acceso universal a derechos y capacidad de acción efectiva ante la amenaza o vulneración de los mismos. Por lo tanto, es prioritario monitorear el cumplimiento de políticas activas y programas que respondan al paradigma de la protección integral. Nuestro aporte es el de indagar las particularidades de las intervenciones en la zona sur, desde

¹ El Sistema de Protección Integral de Derechos de niñas, niños y adolescentes es un mecanismo que reúne a todos los organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan políticas públicas de gestión estatal o privadas en el ámbito nacional, provincial, municipal destinados a la prevención, promoción, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos. Asimismo, establece los medios a través de los cuales se asegura el efectivo goce de los principios, derechos y garantías reconocidos por la Constitución Nacional, la CIDN y demás tratados de derechos humanos ratificados por el Estado Argentino.

las voces de sus protagonistas: los chicos y los maestros y operadores.

PROGRAMA DE ZONAS DE ACCIÓN PRIORITARIA (ZAP)

Las estrategias para frenar el desgranamiento escolar y la estigmatización fueron diversas y en este trabajo tomaremos una: el programa ZAP. Actualmente algunas escuelas de la CABA están enmarcadas dentro de los que se denomina (ZAP) Zonas de Acción Prioritaria. El Programa ZAP² de la Secretaría de Educación surgió en 1996 con el objetivo de atender las consecuencias en el plano educativo de las desigualdades sociales, económicas y culturales que afectan a un amplio sector de la población de la Ciudad de Buenos Aires. Desde sus inicios, se propuso disminuir la problemática del fracaso escolar, considerando que no era sólo un problema exclusivo de la escuela, sino el síntoma de una dinámica social compleja en la que también intervienen la vida social y cultural, la salud, la participación ciudadana, el trabajo y la vivienda. El punto de partida, según la letra de programa, es el reconocimiento del Derecho a la Educación inherente a todos los niños.

Ante la alta repitencia de alumnos de primer ciclo y las dificultades en la enseñanza de la lectura y escritura, una de las estrategias planteadas fue la capacitación en servicio. Para evitar la desatención de los docentes en las aulas frente a los alumnos, se contrató un segundo maestro que complementa la tarea y el seguimiento del grupo, que tienen la figura de tutor. El programa conjuga diversas modalidades educativas, promueve a través de diversos proyectos la formación en artes, música, plástica, comunicación, deporte.

PROGRAMAS DE LA DIRECCIÓN DE NIÑEZ Y ADOLESCENCIA DEL GCBA

En la Ciudad de Buenos Aires existen programas dirigidos a abordar a la población de infancia en situación de vulnerabilidad, dependientes de la Dirección de Niñez y Adolescencia del Ministerio de Desarrollo Social³. En los

² En el año 2000, participaron del Programa ZAP cinco distritos escolares: los números 4°, 5°, 19°, 20° y 21° (La Boca, Barracas, Pompeya, Villa Soldati, Villa Lugano y Mataderos), dos regiones de Educación Media, 174 instituciones educativas, 936 supervisores, directores y docentes y 47 mil seiscientos setenta y dos alumnos. En el año 2001, se incorporaron otros ámbitos que comparten las mismas necesidades: Retiro, Villa 31, Barrio Rivadavia 1 y 2, Barrio Mitre, Abasto y Once, entre otros.

³ En lo que respecta a la atención directa a la población de chicos en situación de calle en la zona céntrica de la Ciudad, se cuentan al CAINA -centro de día-, al Equipo Móvil -equipo de operadores de calle- y el sector ONGs que se ocupa del control de hogares de tránsito y paradores conveniados. A nivel territorial, en los barrios de la zona sur de la Ciudad funciona el área de Fortalecimiento de vínculos familiares-territoriales e institucionales-familiares-territoriales, tendientes a promover la desinstitucionalización de niños, niñas y adolescentes y a fomentar la protección integral de los derechos.

últimos años, a pesar de recoger la letra de la Ley 114⁴ local y del Sistema de Protección Integral de la Infancia en el orden nacional, el desmantelamiento de dispositivos junto con la tendencia a la focalización de la población a la que se dirigen los programas así como su tercerización incluso en la contratación de los profesionales, configuran un escenario debilitado para las políticas de protección de la infancia.

METODOLOGÍA

Se trata de una investigación acción participativa (IAP), exploratoria-descriptiva. La IAP, como práctica alternativa a las formas tradicionales de investigación, concibe a la investigación y la participación como momentos dentro de un mismo proceso de producción de conocimientos. La investigación participativa debe analizarse como un proceso de producción de conocimiento colectivo a través del cual la comunidad identifica y problematiza sus necesidades, problemas y demandas (Sirvent, 2003). La complejidad de la realidad abordada requiere metodologías que permitan identificar y describir los diferentes niveles y perspectivas implícitas en su entramado a través de formas más dinámicas de producir y desarrollar conocimientos y cambios, promoviendo espacios que faciliten el debate, la formación de consensos y la explicitación de disensos y perspectivas (Minayo 2004). Es así que trabajamos con integración de estrategias cualitativas y cuantitativas coparticipativas (en gestión asociada con los participantes), co-construidas en cada caso y en cada espacio (ética relacional local contextualizada). Dichas metodologías se oponen a las concepciones tradicionales jerárquicas de la producción de conocimiento y se presentan como metodologías desafiantes en más de un sentido. Por un lado, desafían las posiciones hegemónicas respecto de la producción de conocimiento, y por otro, se presentan como un desafío para los investigadores que deben en cada caso trabajar conjuntamente en dicha construcción respetando criterios de rigor metodológico en el trabajo realizado que respeten la ética relacional.

Desde esta perspectiva, se trabajó triangulando: fuentes de datos (adolescentes escolarizados y en situación de calle; adultos vinculados a esos adolescentes - docentes, directivos y operadores de programas), instrumentos (observaciones, entrevistas semiestructuradas y talleres grupales) y actores (jóvenes de ambos sexos, docentes, directivos y operadores sociales).

Para facilitar los procesos reflexivos críticos se propusieron instancias participativas como Talleres grupales con adolescentes cuyas edades rondaban entre los 14 y 19 años. En dichos dispositivos se resignificaron las concepciones individuales y colectivas que aparecían en el grupo alrededor de tres ejes del proyecto de vida:

⁴ Ley 114 de Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires, sancionada el 03/12/1998.

lo social, lo ocupacional y la salud. Asimismo, se trabajó en forma grupal con adolescentes en situación de calle, de entre 12 y 17 años pertenecientes a dos "ranchadas" de la Zona Sur. Los participantes fueron 8 varones y 2 mujeres. En dicho dispositivo se trabajó en la resignificación del territorio, los problemas cotidianos y los proyectos sobre el futuro.

Las entrevistas a los adultos vinculados con los niños, niñas y adolescentes se realizaron a docentes, tutores profesores y directivos de algunas escuelas de la ZAP y a operadores sociales de la Dirección General de Niñez y Adolescencia del GCBA.

Los datos recolectados a través de las diferentes instancias y herramientas se analizaron cualitativamente identificando emergentes y categorías, tanto en sus concepciones presentes como futuras. Se respetaron en todos los casos los principios éticos de confidencialidad, voluntariedad y anonimato.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los grupos escolarizados de la ZAP muestran una mayor presencia femenina, la misma puede asociarse a un ingreso más temprano al mercado laboral o a otras estrategias de sobrevivencia que adoptan los varones o a la presencia de guarderías que facilitan el cuidado de los niños en el espacio escolar. En este sentido, se confirma el sesgo de género de la retención/abandono escolar a nivel nacional.

Por el contrario los grupos de chicos en situación de calle, que conviven en las ranchadas, están compuestos mayormente por varones. También es significativamente mayor en los varones el tiempo de permanencia en calle⁵ (CDNNyA; 2006, DGNNyA, 2008). En esta población de chicos/as en situación de calle, la retención de las mujeres en el ámbito familiar, tiende a mostrarse también por el mayor nivel educativo alcanzado (mientras que entre los chicos de 12 a 15 años de edad el 68 % de los varones no alcanzó a terminar la educación básica, la cifra desciende al 58% en las mujeres (Pojomovsky, 2008) en estudio sobre la población concurrente al CAINA).

LAS MIRADAS SOBRE SÍ MISMO Y SOBRE ELLAS/ ELLOS

Las miradas sobre sí, permiten indagar sobre los procesos de permanencia y cambio identificadorio y sobre las oportunidades que les ofrecen desde el medio como matrices culturales, de valores e ideales históricamente instituidos. Al proponer elaborar proyectos presentes y futuros, se posibilita reflexionar sobre el registro de la propia historia. El acceso simbólico al territorio del afue-

⁵ Cerca del 70% de los jóvenes que habitaban en la calle era varones de entre 13 y 17 años. Mientras que ellos salían del hogar entre los 10 y los 12 años (32.5%), las mujeres comenzaban a hacer entre los 13 y los 15 años (37.5%) (CDNNyA; 2006, DGNNyA, 2008).

ra requiere que lo extrafamiliar sea investido. Aulagnier (1981) nos aporta la conceptualización de contrato narcisista para señalar que cada sujeto viene al mundo como portador y asegurador de una continuidad generacional y del conjunto social a que pertenece. El primer contrato emerge de los vínculos primarios e inviste al sujeto antes de nacer, pero con los vínculos secundarios se generan contratos que establecen relaciones de cooperación, continuidad, complementariedad, producción, oposición. Esta instancia posibilitará el encuentro con otros soportes identificatorios, que facilitan invertir la grupalidad, el estudio, el cuidado, y también el espacio de la intersubjetividad del nosotros/as. Nuestra interrogación sobre la mirada de sí y de los anclajes sociales nos encontró con ciertas estereotipias impuestas de los espacios familiar-social que muestran proyecciones de familia o dependiendo de ellos, como padre o madre real o imaginado, reñejando una temprana pérdida de ser hija/hijo.

“Con mi marido y mi hijo, aparte me gustaría conservar a mis amigas (...). A mi familia me gustaría cortar un pequeño cordón, que todavía no pude cortar” (Adolescente mujer - 19 años - Estudiante ZAP).

“Yo quisiera ser independiente, vivir solo o con alguien pero no alejarme de mi familia. Quisiera conseguir buenos amigos y ser muy sincero” (Adolescente varón - 20 años - Estudiante ZAP).

En los chicos en situación de calle la mirada sobre sí y el tiempo se vuelven por momentos mortíferos. El vagar, como movimiento, se impone como forma de desalojar el pensamiento desiderativo. Los actos adictivos, los accidentes o las múltiples violencias son expresados como descarga o como forma de reencontrarse con el cuerpo y con sí mismo.

“Me gustaría estudiar, pero en la calle no se puede... es como que los días pasan, las horas pasan y no te das cuenta pero se pierde el tiempo sin hacer nada... Bah... joder, fumar base o jalar pero siempre es lo mismo... a mí me gustaría ir a la escuela pero no puedo en la calle” (Adolescente varón en situación de calle, 17 años).

En las miradas de los trabajadores de los programas de educación y desarrollo social sobre los adolescentes, aparecen las narrativas que insisten en la necesidad de continuidad de las intervenciones y apoyo psicosocial para convertirse en un soporte libidinal compensatorio de las pérdidas y abandonos.

“Ellos piensan que están jugados, total los van a matar a la vuelta de la esquina, para qué preocuparse, para qué si total. Está actitud al principio, hasta que no hacen el enganche con la escuela permanece. Esta actitud se presenta muy claramente, una actitud de que no me importa nada, que todo me patina, hasta que se logran enganchar con la institución” (psicóloga - ZAP).

“Y bueno creo que la escuela los saca de la calle, los

saca de las tentaciones, y estamos casi convencidos que realmente en una cadena de eslabones, de muchos sinsabores que tienen los chicos, el último lugar confluente es la escuela” (director de escuela media - ZAP).

“En general, creo que es una preocupación discursiva la de los chicos en calle. No molestan afuera de la villa. Están acá. Decimos que más allá de la entrevista, hay que seguir el proceso, hablamos... el hospital para que los atienda... cuando quieren salir de calle... cuando se da el quiebre” (operadora social - DGNyA).

TERRITORIOS DE LAS VIOLENCIAS

La escuela como escenario situacional, aloja en su interior evidencias de una violencia instituyente de la sociabilidad. Su depreciación como institución referente y los conflictos para definir límites aparecen como problemas centrales para sus docentes.

“Les cuesta respetar las normas de la escuela, pero como adultos nos cuesta poner reglas. Nos cuesta pensar cómo se consensúan las reglas. (...) Cuando yo empecé a trabajar me llamó la atención esto, yo no podía entender que si los tratabas bien, ellos te trataban mal. Yo veía esta violencia hacia el adulto, me parecía que se daba porque si, verdeguear al adulto porque si” (psicóloga - ZAP).

“La violencia de la familia dirigida hacia el alumno, violencia dentro de la escuela entre alumnos, entre varones y mujeres, mujeres y varones, mujeres y mujeres” (preceptora -ZAP).

Entretanto los chicos y chicas en situación de calle, llamado “flsuras”, ubican sus ranchadas justamente en la puerta de escuelas y centros de salud. La mirada indiferente de quienes ya no los alojan refuerza la ruptura.

“Es que hay un exposición y naturalización de las ranchadas, madres con bebés... el consumo a cualquier hora, al lado de la escuela. Consumo más allá de la pasta base” (operadora social - DGNyA).

“Pibe chorro, fracaso escolar... el estigma aparece como una fuerza o fortaleza para los pibes que rompen con la familia y las instituciones del barrio” (operador social - DGNyA).

Cuando resignificamos estas narrativas a la luz de las conceptualizaciones de violencia nos impone la posición de un tercero como semejante; sin embargo cuando no están dadas las condiciones de límite y posibilidad (como en los contextos de vulnerabilidad y expulsión social) dicho semejante no se configura como tal, con lo cual “si la ley no opera como principio de interpelación, tampoco opera la percepción de su transgresión” (Duschatzky y Corea, *op. cit.*:25). Desde esta perspectiva, la violencia no es percibida como tal, en tanto no hay registro de un límite violado. Se trata, en cambio, de una búsqueda brutal y desorientada del otro en condiciones en que el otro no es percibido como un límite. En este marco, y siguiendo a estas autoras, la palabra no sirve

como mediador, sino que es sustituida por la violencia materializada en los propios cuerpos y en cuatro formas que forman parte de las condiciones bajo las cuales se han subjetivado los jóvenes: como *estallido* (en la escuela), como *forma instituida* (en los ritos), como *componente de acontecimiento* (en las fiestas) o como *matriz cotidiana* (en la calle). De estas formas, la que para efectos de este estudio nos parece más relevante es la última, esa que se forja en el día a día. En este sentido estamos hablando de violencia como una relación, como algo que subyace, en palabras de las autoras *violencia como sustrato*, diferenciándose de la violencia como accidente o excepcionalidad. La violencia no sería considerada tampoco un estado, sino una forma de socialidad, de relacionarse con otros. Este tipo de violencia, surge en condiciones particulares de impotencia instituyente. Aquellas en las que como veníamos diciendo las instituciones principales han perdido su capacidad de ser referencia y límite.

Contribuye también a generar el descrédito en las instituciones la disolución o debilitamiento del paradigma Estado-nación y el consiguiente declive de las instituciones burguesas. Siguiendo a Lewkowicz (2004), coincidimos en que la etapa actual es de destitución a partir de lo cual se forjan identidades ya no basadas en los antiguos procesos de alfabetización, extensión de derechos sociales y económicos y generalización de derechos políticos. Estos procesos anteriores generaban sujetos anclados en el lazo social, basados en la filiación; muy diferente es el actual vínculo basado en la impotencia instituyente y la violencia que subyace en el entramado social generada a partir de estas condiciones.

Basándonos en las corrientes críticas (Freire, Baró, Rebellato, Fals Borda) que plantean procesos de educación problematizadores, en los que se parte de la construcción de conocimientos desde las vivencias y experiencias cotidianas, para transitar por procesos de aprendizaje reflexivos. En estos procesos se rescata la dimensión del autoconocimiento y la autoreflexión, facilitando la producción de aprendizajes críticos, entendiendo a estos como procesos colectivos y singulares. Se apunta a instancias de reflexividad motivadoras; en donde lo que es aprendido no sucede por la imposición o memorización, sino por el nivel crítico de conocimiento, promoviendo que los sujetos reflexionen en forma activa y crítica y tomen posición sobre sus presentes, responsabilidades y actos.

PATERNIDAD Y MATERNIDAD EN LAS ADOLESCENCIAS: PROBLEMATIZACIÓN Y RESPUESTAS INSTITUCIONALES

El embarazo y la maternidad/paternidad en la adolescencia son problemáticas que se presentan en forma recurrente en la población con la que hicimos esta intervención.

La significación de la paternidad y la maternidad en la

adolescencia no es unívoca entre los adolescentes participantes. Desde la perspectiva de las adolescentes escolarizadas, la posibilidad de proyectar un camino diverso a la maternidad se visibiliza en algunas de ellas en relación a la proyección de sus deseos. Otras sostienen el ideal tradicional de ser "madre-ama de casa-esposa", o posiciones intermedias que combinan e integran opciones y "destinos". Se puede observar la diversidad de respuestas cuando responden ante la pregunta "¿cómo te imaginás en cinco años?":

"No tener más hijos con el que tengo ya me alcanza. Estar linda y no tener enfermedades" (mujer, 19 años).

"..yo me imagino siguiendo jodiendo con amigas, pero por ahí me cae un hijo" (mujer, 14 años).

"...no me imagino embarazada pero si viene el bebé antes, bienvenido sea" (mujer, 16 años).

"...me imagino que voy a estar juntada con mi marido y mis hijos" (mujer, 18 años).

"... me imagino más grande. En la facultad quizás con un trabajo, con una pareja pero no casada con hijos" (mujer, 16 años).

Cuando se indaga la causa percibida de la deserción escolar adolescente, la maternidad/paternidad adolescente son percibidas como uno de los obstáculos presentes, aunque las escuelas no siempre lo registran de ese modo por la situación misma de ocultamiento, o porque no retoman el ciclo directamente al comenzar el año:

"Muchos compañeros dejan los estudios porque tienen hijos y otros porque no les gusta venir" (mujer, 15 años).

"Ya no vienen porque no tienen tiempo, algunas tienen hijos, algunas tienen sus problemas y hay otras que les aburre y no se dan cuenta de que les sirve mucho" (mujer, 15 años).

Desde la perspectiva de los docentes, directivos y educadores entrevistados aparecen señalamientos en los discursos que condicen con la necesidad de repensar las prácticas y representaciones sociales respecto a las funciones de género asignadas.

"Los chicos suelen tener muchas tareas, sobre todo las chicas, las mujeres. La cuestión de género, está en toda la sociedad, pero acá aparece más cristalizada. Están a cargo de los hermanos más chiquitos más todas las tareas que tienen" (psicóloga- ZAP).

"Yo pienso que esta todo relacionado dentro de las posibilidades de sus proyectos de vida. Entonces lo socioeconómico determina a un grupo. (...) Trabajamos el tema de retención con las mamás, y por otro lado hacíamos talleres porque queríamos saber cuáles eran sus proyectos. (...) Y el proyecto lo principal era formar una familia y tener un hijo. Entonces por ahí algunos planteaban esto y... ¿Qué pasa si queda embarazada tu novia? Está situación para muy chicos era una dificultad. En general te decían: 'No...

bueno se sigue adelante” (preceptora -ZAP).

“Es muy común que los chicos, las chicas principalmente, suelen ingresar más tarde a la escuela porque tienen que esperar a que venga el hermanito de la escuela o quedarse a cuidar al hermanito. Porque los padres trabajan, están afuera, e general la familia es numerosa. Acá tenemos chicos/as con hermanos de cuatro o cinco pibes, seis, siete y más también. Es decir, es común que se cuidan unos a otros, el mayor al menor” (director - ZAP).

Entre las respuestas político-institucionales, el programa ZAP se propone que las alumnas embarazadas, y las y los que tienen hijos no abandonen sus estudios, con énfasis en la eliminación de formas de discriminación y exclusión por la historia que tiene el tratamiento social que ha tenido este tema. La sensibilidad social que existe actualmente en diversos sectores cuestiona lo que durante muchísimos años se presentó; ya que el embarazo adolescente era una realidad que la institución escolar frecuentemente prefería negar. En algunas escuelas las chicas eran dejadas “libres” por faltas o, en el peor de los casos, expulsadas por “el mal ejemplo” que suponía la panza debajo del guardapolvo o el uniforme. Un caso paradigmático ocurrió en el año 1990, cuando el país estuvo pendiente del derrotero escolar de una adolescente que había sido reincorporada en una escuela de una provincia porque había sido expulsada por tener un hijo. Diez años más tarde, en Formosa, otra alumna fue rechazada por estar embarazada y tuvo que intervenir la Justicia para revertir la decisión. La notoriedad de estos casos es sólo una muestra del problema que significa para la institución escolar hacerse cargo de una realidad que la invade y pone en tela de juicio su estereotipo de alumno. A pesar de las dificultades, en la última década, las leyes empezaron a darle amparo a la “maternidad escolar” y en algunas jurisdicciones están en marcha programas para garantizar, ante todo, el derecho a la educación y a la igualdad (IIPE, 2005).

Desde la perspectiva específica de los adolescentes en situación de calle, la llegada de un hijo, tanto para las mujeres como para los varones, opera como la posibilidad de pensar en un proyecto propio ubicando al bebé como un *bien* en el plano reparatorio afectivo, también asociado a la supervivencia material. No sólo por el mayor acceso a la caridad, sino también por la posibilidad de alcanzar más fácilmente el ingreso a instituciones de salud, servicio social u hogares que pueden abrir el camino para el paulatino alejamiento de la calle. Para muchos chicos y chicas, la llegada de un niño los anima a intentar “rescatarse”:

“Mi deseo en cinco años es tener un hijo. Me quiero rescatar. Lo quiero llevar a pasear. Lo cuidaría mucho” (adolescente varón en situación de calle - 14 años).

Cabe señalar que no hay políticas en salud sexual y reproductiva dirigidas específicamente a las y los chicos

en situación de calle. El énfasis en el presente o las situaciones de explotación sexual, tanto de varones como de mujeres jóvenes, derivan en la falta de protección contra el VIH/SIDA y otras ITS y la no planificación de los embarazos.

De estas realidades se desprende que son necesarios programas de prevención y promoción en donde se problematizan las representaciones y prácticas sociales en tono al derecho a decidir, al cuidado del cuerpo desde una perspectiva de género, que faciliten la accesibilidad a los servicios de salud, y se adecuen a los diversos escenarios y modos en que se transitan las adolescencias.

A MODO DE CONCLUSIONES PRELIMINARES

El objetivo de esta presentación es el de transmitir, a través de las narrativas de los protagonistas de dos programas de las áreas de educación y desarrollo social, los efectos de subjetivación y posibilidad de exigibilidad de derechos. Por un lado, estas narrativas nos advierten sobre sus límites, impases, fragmentación. Pero por otro, indican el compromiso y la responsabilidad ética política de muchos de los docentes y operadores, que no con poca frecuencia son el sostén de aquellos jóvenes olvidados y silenciados por nuestra sociedad.

La modalidad de investigación acción participativa propicia una modalidad reflexiva crítica e instala algunas interrogaciones propiciatorias de otros posicionamientos subjetivos, institucionales y organizacionales. Las representaciones y discursos que naturalizan la expulsión social y la pobreza e indigencia como el estigma irrenunciable de “los otros”, son revisados en los espacios grupales e individuales. Los relatos dan cuenta de las experiencias subjetivas, de las imágenes y las proyecciones de sí y de los otros; y del atravesamiento de dos acontecimientos que marcan la cotidianidad: las violencias y las parentalidades en la adolescencia. Es en este sentido el valorar los sostenes que facilitan los procesos de subjetividad y alteridad de las/los adolescentes -que pueden ser pares, maestros, operadores-, propicia el lazo y el proceso identificador. La palabra, el otro como semejante, el diálogo, permiten transitar los bordes de situaciones, de la insignificancia: doble dimensión de una subjetividad y existencia poco significativa y del vacío sin sentido (Castoriadis, 1998).

Develar y examinar la presencia de las problemáticas presentes en los jóvenes en situación de vulnerabilidad, implica también visualizar y analizar los programas sociales vigentes destinados a dicha población. Es necesario considerar sus impactos, su continuidad y los monitoreos realizados por parte de la gestión responsable. En este sentido, entendemos a los procesos de evaluación participativa como una actividad programada de reflexión sobre la acción, basada en procedimientos sistemáticos de recolección, análisis e interpretación de información, con la finalidad de emitir juicios fundamentados y comunicables sobre las actividades, resultados

e impacto de los proyectos.

El proceso de estudio de las políticas públicas de prevención y promoción en situaciones de vulnerabilidad continúa con relevamientos que permitan seguir profundizando en el conocimiento de estas problemáticas desde discursos y prácticas que resistan los modos desubjetivantes que desestabilizan la organización psíquica y favorecen la expulsión social.

BIBLIOGRAFÍA

- Adaszko, A. & Kornblit, A. L. (2008). "Clima social escolar y violencia entre alumnos". En Míguez, D. (comp.). *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- Aulagnier, P. (1981). *Los destinos del placer*. Buenos Aires: Ed. Argot.
- Binstock, G. & Cerrutti, M. (2005). *El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.
- Bleichmar, S. (1999). "Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo", en Revista Ateneo Psicoanalítico Subjetividad y propuestas identificatorias, N° 2, Buenos Aires.
- Bleichmar, S. (2005): *La subjetividad en riesgo*. Topia Editorial. Buenos Aires.
- Butler, J (2002): *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Butler, J (2006): *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Castoriadis, C. (1998). *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- CDNNyA (2006): "Informe Anual", Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (CDNNyA). Buenos Aires, Argentina.
- CTA (2008) "Geografía de la Infantilización de la Pobreza". Informe del Instituto de Estudios y Formación de la CTA. Buenos Aires, Argentina.
- DGNNyA (2008) "Censo. Situación de niños, niñas y adolescentes en las calles de la Ciudad de Buenos Aires", Informe Dirección General de Niños, Niñas y Adolescentes (DGNNyA), GCBA.
- Duschatzky, S. & Corea, C. (2002). *Chicos en Banda*, Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires: Miño y Dávila SRL.
- Jodelet, D. (1993): *Las representaciones sociales: fenómenos, concepto y teoría*. En Moscovici S, "Psicología Social II Pensamiento y vida social". Buenos Aires, Paidós.
- Kessler, G. (1996), "Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión". En Konterlnik, I. & Jacinto, C. (comps.). *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. Buenos Aires: LOSADA.
- Le Blanc, G. (2007): *Vidas ordinarias Vidas Precarias. Sobre la exclusión social*. Buenos Aires, Nueva Visión
- Lewkowicz, I. & Corea, C. (2004). *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires: Ed Paidós.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la ñuidez*, Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Marková, I. (1996). "En busca de las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales". En: Páez, Darío y Amalio Blanco (editores). *La teoría sociocultural y la Psicología Social actual*. Madrid: Editorial Aprendizaje.
- Moscovici, S. (1984): "El fenómeno de las representaciones sociales", en Farr, R. y Moscovici, S. (comps.) *Representaciones Sociales*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Naddeo, M. E. (2007). "Situación de los derechos de niños, niñas y adolescentes." Consejo de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (CDNNyA). Buenos Aires, Argentina.
- OREALC/UNESCO (2007) "Contribución preparada a solicitud de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe" Documento II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC); 29 y 30 de marzo de 2007; Buenos Aires, Argentina.

Pojomosvky, J. (2008). *Cruzar la calle*, Tomo II. "Tendencias Sociales y Educativas en América Latina". Publicación anual proyecto SITEAL, IIPÉ-UNESCO, OEA. Buenos Aires: Ed. Espacio. [on line]. Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.org/informetendencias/informetendencias2008.asp>

Tubert, S. (s/fecha). "Masculino/ Femenino; Maternidad/ Paternidad". Seminario Cátedra UNESCO MujerCyT- FLACSO.

UNICEF (2003): "*Informe anual de actividad*". Disponible en [http://www.unicef.org/argentina/spanish/informe_de_actividades_2003\(2\).pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/informe_de_actividades_2003(2).pdf).

Zaldúa, G.; Sopransi, M.B. y Longo, R. (2006). Vulnerabilidad, género y prácticas de autonomía en organizaciones de trabajadores desocupados. Anuario de Investigaciones. Volumen XIV Tomo 1, Facultad de Psicología UBA.

ZAP. Zona de Atención Prioritaria. [on line]. Disponible en: <http://www.buenosaires.gov.ar/>

Fecha de recepción: 25 de marzo de 2009

Fecha de aceptación: 23 de septiembre de 2009