

Los pies en el barrio

Una experiencia de educación popular con jóvenes

Año
2011

Autor
Brunis, Lucrecia

Director
Pavcovich, Paula

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María**.

CITA SUGERIDA

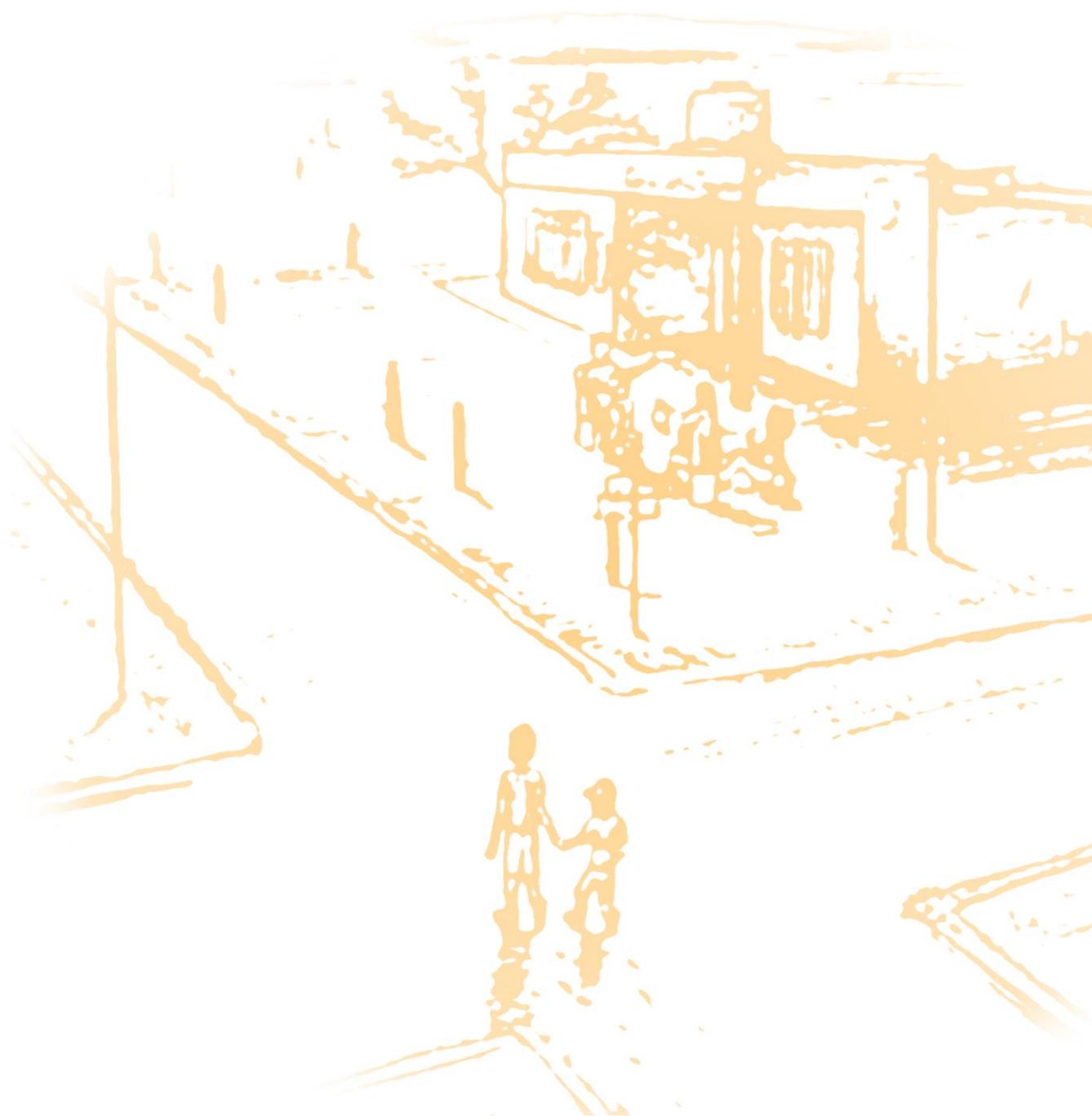
Brunis, L. y Gonzalez, G. (2013). *Los pies en el barrio*. Villa María: Universidad Nacional de Villa María



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

Los pies en el barrio

Una experiencia de educación popular con jóvenes.





*"La sencillez
es el signo de la verdad"*

Universidad Nacional de Villa María
Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales

Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Sociología

Los pies en el barrio

Una experiencia de educación popular con jóvenes.

Directora: Mgter. Paula Pavcovich
Autoras: Lucrecia Brunis y Marilina González

Año 2011

Agradecimientos

Queremos agradecer a todas aquellas personas que nos acompañaron de alguna u otra manera en este arduo proceso e hicieron posible que este Trabajo Final de Grado hoy haya concluido.

A nuestras familias por el apoyo incondicional durante todo el cursado de la carrera, sobre todo en esta última etapa. Gracias por la confianza y comprensión en los momentos más difíciles y por transmitirnos la seguridad de saber que estaban junto a nosotras.

A Sebastián y Andrés por la compañía y la paciencia, el cariño y las palabras de aliento que nos ayudaron a atravesar este camino.

A Paula Pavcovich por acercarnos a la experiencia y a la Tercera de Malvinas Argentinas, por sus aportes y los aprendizajes transmitidos a lo largo de todo este proceso.

A nuestros compañeros y amigos de la Licenciatura en Sociología por los aportes a este trabajo y el incentivo para continuar y finalizar. Gracias, porque junto a ellos fuimos aprendiendo el sentido del oficio del sociólogo.

A todos nuestros amigos que confiaron en nosotras y con optimismo nos alentaron para seguir. A aquellos que nos recibieron en sus hogares en los viajes a Malvinas, por haber sido nuestra compañía estando lejos.

A toda la comunidad de la Casa de los Jóvenes, a cada uno de los protagonistas de esta experiencia un especial agradecimiento porque sin ellos este trabajo no hubiera sido posible. Gracias por abrirnos las puertas con alegría y respeto, confiar en nuestros aportes y hacernos crecer en el encuentro con otros.

Carta a los lectores

El lector mordaz se preguntará qué es lo que hace una carta al lector en medio de un escrito académico, y hace bien en preguntarlo sobre todo porque nadie pidió que fuera escrita, y es porque surge de una iniciativa personal que no conoce destino. No hay más razón que la de sumar un granito de arena, sin más ideas que eso, sumar a la alegría del libro, a la alegría de las autoras, de quienes están con ellas, a los que no están, y sobre todo de quienes quieren estar y por alguna razón no pueden (que son a quiénes siempre se extraña).

Es necesario aclarar al lector que este no es el caso en el que alguien escribe desde la lectura y análisis detenido del libro. Todo lo contrario, en esta carta el lector encontrará palabras cargadas de sentimientos, irracionalidades, alguna que otra incoherencia, y si presta atención podrá encontrar pequeños gestos de agradecimiento, que por otro lado son siempre gestos de amor. Si colabora la carta para la lectura del libro es una pregunta que aquel lector que necesite hacerla debe detenerse aquí y pasar directamente al libro, lo que sigue no le interesa en lo absoluto.

Bien, es necesario para ser fiel al título de este pequeño manuscrito remitirse a dos cuestiones: por un lado **el libro** al que se hace referencia, el cual no sólo no es el título, sino que tampoco he leído. Y en segundo lugar al **lector o lectora que se atreve** a leerlo y sobre todo a aquel o aquella que se atreve a leer esta humilde pero no por eso menos dedicada carta.

Sobre el libro.

Tengo entendido que es un libro de sociología, o algo así. ¿Importa acaso? A mí no. Un libro es eso, un libro, lo de adentro es lo de menos. El libro es el efecto que produce no lo que realmente dice, y a todos los libros nos producen emociones diferentes. Desde esta perspectiva, que el libro sea de sociología, recetas de cocina, moscas muertas o ríos de cauce menor es lo de menos. Lo que importa es si me da o no ganas de leerlo y lo que me pasa cuando lo leo. El lector instruido me dirá (y con cierta razón, aunque sólo eso, razón) que no es lo mismo un libro que hable sobre las vicisitudes y desdichas del amor que un libro de reacciones químicas, y que si alguien encuentra las respuestas a su problemas con las plagas en el campo en un libro que detalla las rutas de los colectivos de la ciudad, está rozando los límites de la locura. En este caso el lector instruido se estará olvidando que quienes leemos somos personas, y lo bueno de ser personas es que hasta el más predecible de los seres humanos es impredecible.

Entonces, yo quiero leer el libro que me proponen las autoras, por las autoras mismas, por su trabajo, por su dedicación, por sus acuerdos y desacuerdos. Si me brinda la llave de la felicidad o no, no me importa, yo sólo quiero leerlo porque lo escriben ellas.

Sobre el lector o lectora que se atreve.

Atreverse es permitirse lo incierto, lo inesperado, lo impredecible en algún punto. Atreverse es animarse, dejarse llevar, es involucrarse. Atreverse por sobre todo es dejar de estar en el centro para dar lugar a lo que está más allá. La invitación es a dejarse llevar por lo que puede o no pasar con la lectura, a seguir los pasos de las autoras que se atrevieron a viajar, a conocer, a relacionarse, a

estudiar, a crear, y sobre todo a querer. La invitación es a recorrer los caminos que recorrieron quienes escribieron (con palabras y gestos) y tratar de sentir lo que ellas (y quienes hemos podido compartir) han/hemos sentido.

No sé con qué se va a encontrar el lector o la lectora que se atreva, ni siquiera le puedo prometer que no se va a arrepentir. El lector debe poder permitirse dejarse llevar por el libro, meterse realmente en el rol de lector, en la construcción real, final y constante de los sentidos de lo que está escrito. Porque al fin y al cabo el libro es sólo eso, una propuesta, quienes le dan vida, son quienes lo leen.

En resumen...

¿Vale la pena leer el libro¹? Siempre.

¿Vale la pena involucrarse? Siempre.

¿Vale la pena conocer las autoras? Eso preguntenselo a ellas.

¿Qué sensaciones se van a despertar? No lo sé.

¿Qué conclusiones se podrán sacar? No lo sé.

Eso es lo que enriquece, como dice la cantante: no permitan que les anuden la imaginación... las autoras no lo permitieron, ¿por qué nosotros sí?

Con cariño, Matías
(Educador de la Casa de los Jóvenes)
Malvinas, marzo de 2011

¹ Vale aclarar que quien escribió esta presentación empleó la palabra *libro* para referirse al presente trabajo de investigación. Si bien el mismo no responde a esta categoría nos pareció pertinente compartir estas líneas, escritas voluntariamente, ya que reflejan nuestro acercamiento a la experiencia del Ámbito Joven.

Índice

Introducción	9
Contexto socio-histórico	10
Presentación de la investigación	13
Propuesta metodológica	15
Síntesis de los capítulos	18
CAPÍTULO I - Recorte teórico	
Nuestra postura epistemológica	21
El habitus para comprender las prácticas sociales	23
<i>Las prácticas políticas para interpelar la realidad social</i>	27
Los recursos puestos en juego: los capitales	28
<i>Caracterización del capital cultural</i>	29
<i>Caracterización del capital social</i>	31
La Educación Popular como herramienta para la transformación social	33
<i>La palabra para enunciar y construir la realidad</i>	36
Los jóvenes populares	39
Un territorio popular: el barrio	43
Cierre: Prácticas políticas en un contexto popular	46
CAPÍTULO II - La experiencia del Ámbito Joven	
Ser joven en la Tercera	49
Una propuesta alternativa para los jóvenes de la Tercera	54
La historia del Ámbito Joven	56
Cierre	62
CAPÍTULO III - Capital cultural: Educación y Trabajo	
Prácticas escolares y laborales de jóvenes populares	65
Las percepciones sobre la educación formal y el trabajo	71

Resignificación del capital cultural desde el Ámbito Joven -----	75	
Cierre -----	78	
 CAPÍTULO IV - Capital social: Vínculos, recursos y reconocimiento		
El capital social como recurso -----	81	
Las redes que tejen los jóvenes -----	85	
Una mirada juvenil de las percepciones de los adultos del barrio -----	89	
Cierre -----	92	
 CAPÍTULO V - Dos trayectorias juveniles		
Natalia, una joven maestra y su oficio de enseñar -----	95	
Mariano, un joven definiendo su proyecto de vida -----	100	
Cierre -----	103	
 Conclusiones -----		106
Índice bibliográfico -----	110	

Introducción

El punto de partida del presente proyecto surge como necesidad de culminar una etapa de nuestra carrera de grado desde el desafío de abordar una problemática que nos acerque a la realidad social con una mirada crítica y reflexiva. De esta manera, luego de profundas reflexiones acerca de nuestro rol como investigadoras de las Ciencias Sociales, partimos de la posibilidad y el compromiso de estudiar determinados hechos sociales interviniendo en su comprensión y apostando a la transformación tanto dentro como fuera de la Academia.

En este sentido abordamos una temática que desde diferentes disciplinas y experiencias colectivas concretas desafía con alternativas de organización social, las cuales se expresan tanto a nivel de cambios en las estructuras como de los agentes sociales.

Lo que queremos investigar entonces se inicia con una serie de interrogantes sobre la relevancia que tiene hoy la Educación Popular (EP) como experiencia político-pedagógica que reaparece en las últimas décadas, producto de un proceso histórico particular que impone la reflexión sobre las prácticas sociales. Estas inquietudes llevaron a preguntarnos acerca de cuál es el impacto de la EP en los agentes que atraviesan este tipo de experiencias; y en cómo se retraducen estas nuevas maneras de aprender y enseñar en las prácticas cotidianas más allá del ámbito escolar. Esto significa indagar en las posibilidades que brinda la EP de generar experiencias significativas en un contexto de cambios en el que se redefinen ciertas prácticas y los sentidos que poseen. A partir de un estudio de caso, el tema de nuestra investigación se centra en una *experiencia de EP en el Centro Educativo de La Salle, situada territorialmente en la localidad de Malvinas Argentinas (Córdoba) que tiene como protagonistas a un grupo de jóvenes*. La particularidad de este caso radica en que en él se entrecruzan la lógica de la EP, el barrio popular entendido como territorio y los jóvenes como partícipes de la experiencia.

Ubicamos nuestro trabajo en la experiencia del *Ámbito Joven (AJ)*² del Centro Educativo La Salle Malvinas Argentinas (CELSMA). Dicha institución educativa, de carácter privado, se instaló en la Tercera Sección de la ciudad en el año 2002, lugar en el que la Congregación de los Hermanos de La Salle lleva adelante un proyecto educativo en clave de EP en torno a la teoría del pedagogo brasileño Paulo Freire. Esta propuesta se articula alrededor del CELSMA formado por la escuela primaria y nivel inicial "Héctor Valdivielso", la extensión de la jornada escolar llamada "Piedra Libre para todos mis compañeros", el espacio sociocomunitario y el AJ.

Específicamente el AJ tiene como protagonistas a un grupo de jóvenes de Malvinas Argentinas y Floresta Sur (barrio de Córdoba capital, lindante a la mencionada ciudad) y toma como punto de partida las demandas, expectativas y capacidades que surgen de esta población, para crear proyectos y alternativas de transformación que involucren a los jóvenes y a otros agentes del barrio. El mismo surge debido al vacío de propuestas dentro de la Tercera para esta población y como

² Los antecedentes de este trabajo, se refieren uno de ellos a la investigación realizada, durante el período 2006-2008, con el Centro Educativo La Salle Malvinas Argentinas denominada "Estrategias de reproducción en la pobreza como marco comprensivo y explicativo para un proyecto de educación popular" subsidiada por el Instituto de Investigación; y el otro, también en el marco de la misma el Trabajo Final de Grado de DENARDI, Luciana, *La cultura popular entra en la escuela. Proyecto pedagógico, habitus y educación popular*, ambos dirigidos por la Magister Paula Pavcovich.

iniciativa de los hermanos de la Congregación por constituir un espacio de apoyo escolar para los alumnos de la escuela primaria de la institución. Sin embargo, paulatinamente, aparecieron nuevas necesidades e intereses por parte de los jóvenes del barrio, que llevaron al crecimiento de este espacio y al origen de diferentes actividades que hoy forman parte de su organización. De esta manera los objetivos del AJ se centran en ofrecer a estos agentes proyectos laborales, educativos, culturales, de socialización y de inclusión a la vida política y ciudadana, así como generar en estos actores la capacidad de comunicarse y expresarse, de desarrollar sus potencialidades y de llevar a cabo aquellos proyectos que apuesten a mejorar su vida y la de sus pares.

La elección del AJ dentro de esta experiencia más amplia se debe al interés que nos moviliza abordar una temática que tiene como protagonistas a jóvenes de sectores populares³; y al mismo tiempo por la significatividad que supone la propuesta al trabajar con la lógica de la EP que orienta las prácticas políticas, pedagógicas y pastorales del CELSMA en su totalidad. Esta elección se convierte en una opción para la educación en contextos de pobreza al ser entendida la EP como *“un modo de mirar, leer, posicionarse y actuar, que surge de unas opciones personales y comunitarias por estar junto a los sectores excluidos y empobrecidos de la sociedad y por querer acompañarlos en sus procesos de dignificación. (...) Es el proceso de formación de un sector empobrecido, que a través de su participación activa en el acto educativo busca la transformación de su vida, de su cultura, de la sociedad. (...) hecho participativo que promueve la acción organizadora de los sectores empobrecidos”*⁴. Esta experiencia, al partir de la EP propone a los agentes involucrados pensarse desde otros lugares, mirar de manera reflexiva el contexto en el que viven y recuperar críticamente sus saberes y los de su comunidad de manera de generar unas prácticas que den inicio a la construcción de una conciencia colectiva transformadora.

Contexto socio-histórico

El marco social que tomamos como referencia supone una serie de transformaciones a nivel de las estructuras objetivas que habilitaron paulatinamente la posibilidad de organización y participación colectiva de diferentes sectores de la sociedad civil, de esta manera construimos una periodización que abarca tres momentos históricos: los años noventa, una etapa de transición de 2000 a 2002 y desde el año 2003 hasta la actualidad.

Identificamos el primer momento durante la década del noventa en el que se desarrolla un proceso de fuerte deterioro de la situación económica y social de nuestro país, debido a la agudización de las políticas iniciadas en los años setenta. Esta etapa se consolida con el denominado modelo neoliberal, el cual modificó el funcionamiento de la relación entre el Estado y el mercado, otorgándole a éste último el poder para regular la vida social. De esta manera la intervención estatal en educación, protección social y salud, entre otras áreas, se ve debilitada ya que otorga mayor libertad al mercado

³ En virtud del vínculo establecido entre el CELSMA y la UNVM, a partir de los antecedentes de investigación mencionados, fuimos invitadas por quien dirigió tales proyectos –actualmente directora de nuestra tesis–, a realizar nuestro Trabajo Final de Grado tomando como estudio de caso la experiencia del Ámbito Joven. A esto sumarle la necesidad de abordar este espacio que no había sido previamente analizado y nuestro interés hacia la problemática barrial y juvenil.

⁴ BOLTON, Patricio y Equipo, *Educación y Vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables*, Buenos Aires, Stella. 2006. Pág. 55.

y a la iniciativa privada para la “regulación” de los servicios públicos. Así entre las consecuencias más visibles de este liberalismo exacerbado encontramos políticas orientadas a la flexibilización laboral, la privatización de empresas estatales, la apertura comercial externa y la capitalización de créditos por parte de los acreedores del Estado. El resultado de estas transformaciones tiene su correlato en el aumento del desempleo y el subempleo, la precarización laboral, así como en la creciente desigualdad en la distribución del ingreso y el incremento de la pobreza y la indigencia.

De esta manera la consolidación del neoliberalismo terminó por imponer una racionalidad económica en los distintos ámbitos de la vida cotidiana, que llevó a una homogenización de las prácticas guiadas por el cálculo medio-fines propio de la lógica individualista. Esto se vio reflejado en la falta de compromiso con la política y en una apatía generalizada a la participación, traducido en el “no te metas”, consigna que surge como resultado de años de represión y violencia. En este sentido cuando hablamos de pobreza no sólo nos referimos a la pobreza económica, que acentuó las desigualdades sociales preexistentes, sino también a una compleja realidad de pobrezas que incluye una pobreza de protección, política y de participación así como una pobreza de comprensión⁵ que “(...) fue legitimando esta realidad regresiva, injusta y absurda (...) aceptando los ‘versos’ del neoliberalismo, sin ver alternativas”⁶; y naturalizando procesos que inhibieron el desarrollo de un pensamiento crítico. Vislumbramos hacia fines de este período una serie de manifestaciones populares que aglutinaron a quienes fueron uno de los sectores sociales más perjudicados por las políticas mencionadas. Hacemos referencia a los desocupados, quienes embestidos en la figura del piquetero, emergieron como aquellos primeros protagonistas de las protestas que anunciaban las consecuencias nefastas del sistema neoliberal. Hacia finales de la década del noventa eran notorios estos resultados los que, sumados a una fuerte recesión económica que acentuó las consecuencias de la redistribución inequitativa de los ingresos, dieron origen al segundo momento de nuestra periodización comprendido entre los años 2000 y 2002. Reconocemos al mismo como una etapa de transición en la cual, siguiendo a Svampa, se entrecruzan dos tendencias, aquellas que se inclinan hacia la reconstrucción de una gobernabilidad neoliberal, y aquellas otras que señalan una ruptura con el modelo vigente⁷.

El primer aspecto hace referencia a las acciones tendientes a mantener la lógica político-institucional dominante “a través de la continuidad y profundización de esquemas de disciplinamiento (...) así como la introducción de nuevas lógicas de dominación”⁸. Estos ejes se tradujeron en estrategias que fortalecieron la represión y la criminalización de la protesta social y la pobreza a través de dispositivos institucionales basados en la doctrina de seguridad ciudadana⁹. Siendo el Estado la institución que detenta el monopolio de la violencia física y simbólica y por ende el garante del orden social, se lo hace responsable de la situación de inseguridad y de conflicto social por lo que se le exige un mayor

⁵ SIRVENT, M. Teresa, “La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes”, en *Revista Argentina de Sociología*, Año 5, Nº 8, Buenos Aires, 2007, pág. 77.

⁶ *Ibidem*, pág. 80.

⁷ SVAMPA, Maristella, “Movimientos sociales y escenario político: las nuevas inflexiones del paradigma neoliberal en América Latina”, VI Cumbre del Parlamento Latinoamericano, CLACSO, Caracas, 2007, págs. 8-9.

⁸ *Ibidem*, pág. 9.

⁹ “Surge así un ‘estado de seguridad’ y, en el límite, un ‘estado penal’ (...). En el marco del estado penal, todo pobre es considerado un delincuente potencial, lo cual se operativiza a través de las instituciones policiales. Más aún, la figura de la peligrosidad social tiende a concentrarse en los jóvenes pobres, habitantes de barrios marginales, los cuales son considerados en el límite como la población sobrante, en el marco de una sociedad excluyente”. En: SVAMPA, Maristella, *Op. Cit.*, Pág. 11.

control para mantener el orden. Este actúa a través de mecanismos de represión policial que llevan a la naturalización de la relación protesta social y pobreza con delito.

En relación al segundo aspecto identificamos las nuevas formas de organización adoptadas por distintos sectores de la sociedad y la búsqueda de generar instancias alternativas de participación como mecanismos de resistencia frente a la crisis social. La emergencia de diferentes protestas o movimientos se caracterizaron en un principio por su carácter espontáneo¹⁰ y las formas de democracia directa, como las asambleas, que dieron palabra y “poder” para manifestar sus reclamos, a quienes no lo tenían. Con el tiempo, tales movimientos adoptan la acción directa como una herramienta eficaz de toma de decisiones por fuera de los canales institucionales tradicionales que, como los partidos y los sindicatos, mediaban entre el Estado y la sociedad. De esta forma *“el territorio aparece como un espacio de resistencia y también, progresivamente, como un lugar de resignificación y creación de nuevas relaciones sociales”*¹¹. Tal anclaje territorial otorga sentido a los reclamos y da origen a la demanda de autonomía dada la necesidad de autodeterminación de estos movimientos en el reconocimiento de sus propios saberes.

Durante esta transición el país vivió una profunda crisis político-institucional y económica que fue razón de ser de nuevas formas de protesta social que se iniciaron con la emblemática consigna “que se vayan todos” y fueron marcando una creciente politización de los diferentes sectores de la sociedad civil, los cuales no sólo quebraron el consenso en torno al pensamiento único, sino sobre todo en los años sucesivos dieron lugar a la circulación de discursos antineoliberales y prácticas contestatarias.

El último momento que señalamos se inicia hacia el año 2003 y se extiende hasta la actualidad, momento histórico en el que comienza una etapa de recuperación económica, política y social. Por su parte el Estado redefine su función ya que aparecen nuevos actores en la esfera del gobierno nacional dando lugar a un proceso de recomposición política marcado por la puesta en marcha de un proyecto más inclusivo que intenta paliar las desigualdades generadas en los períodos anteriores. El Estado nuevamente aparece como un agente central en la resolución de problemas y recupera su intervención en esferas de la vida social que habían quedado en manos del mercado, lo cual se visibiliza en las políticas públicas propuestas y en el encuentro que establece con los sectores más vulnerables. En cuanto a la economía este período se caracteriza por el fortalecimiento del mercado interno, lo que permite el desarrollo de la industria y el agro en detrimento de la actividad especulativa del capital financiero; así, este modelo de acumulación favorece una progresiva recuperación económica del país. Si bien estos cambios no modificaron radicalmente la pobreza y el desempleo, los sectores populares encontraron en el Estado un escenario de apertura hacia sus reclamos. En este contexto reconocemos una continuidad en las formas de lucha y protesta social, por un lado aquellos actores que continúan con la acción directa y espontánea de organización; y por el otro aparece la mediación institucional como vía para expresar sus demandas, tal es el caso del resurgimiento del movimiento obrero y sindical, así como la aparición de marcos legales que dan

¹⁰ Durante este período la manifestación popular más significativa es la que se sucedió con los acontecimientos del 19 y 20 de diciembre de 2001 que culminó con la renuncia del entonces Presidente Fernando De la Rúa y todo su gabinete. Como producto del estado de sitio muchas personas se movilizaron en distintas plazas del país dando lugar a nuevas formas de protesta social.

¹¹ SVAMPA, Maristella, *Op. Cit.*, Pág. 3.

identidad a diferentes grupos emergentes (ejemplo de ello son los movimientos ambientalistas, de género, de derechos humanos, etc.)¹².

Estos cambios afectaron de una u otra manera la cotidianeidad de las personas que tuvieron que adaptarse primero a las nuevas exigencias de un mercado cada vez más presente y un Estado cada vez más ausente; y luego a las nuevas políticas públicas y la apertura de un proyecto político diferente que pone en tela de juicio el paradigma neoliberal y las acciones que dicho modelo implantó en Argentina. Enmarcados en estas transformaciones del espacio social se desarrollan organizaciones de los sectores populares cuyas prácticas ponen de manifiesto su capacidad para tender puentes con otros actores sociales, instituciones y/o movimientos con el objetivo de satisfacer necesidades básicas o de resolver problemas cotidianos.

A través de esta periodización observamos como diferentes actores de la sociedad civil tienden a plantear diversas alternativas de organización contestatarias al sistema las cuales priorizan el encuentro, el diálogo y la autoidentificación como pilares de prácticas colectivas de transformación social. Las experiencias de EP suponen para los sectores empobrecidos una opción que les permite aprehender su realidad más próxima desde el lugar que ellos ocupan en el entramado social.

A los fines de este trabajo la EP anclada en un territorio determinado desde una experiencia protagonizada por jóvenes, nos lleva a plantearnos como problema *cómo la experiencia de Educación Popular del Ámbito Joven del Centro Educativo La Salle de la Tercera Sección de Malvinas Argentinas, se traduce en prácticas de transformación que redefinen el universo popular de lo pensable y de lo posible para estos jóvenes*. En este estudio de caso los jóvenes de los sectores populares asumirían la propuesta como una herramienta para posicionarse críticamente ante su situación de pobreza y la posibilidad de poder transformarla.

Presentación de la investigación

La experiencia al estar enmarcada en un proyecto que tiene como eje a la EP, una lógica pedagógico-política específica que propone partir de las vivencias cotidianas de los agentes, da lugar a prácticas cargadas de sentido crítico que permiten modificar las formas de pensar y sentir de los jóvenes en cuanto a su estar en el mundo, sus relaciones, sus puntos de vista. Partir de sus vivencias supone retomar la realidad de la juventud en un territorio particular como lo es el barrio popular, es decir desde los posicionamientos que los jóvenes tienen de sus condiciones de existencia.

Para ello la propuesta de EP de Freire permite adentrarnos, sobre todo, en aquellas características que reconocen la posibilidad de cambio de los agentes oprimidos a partir de un proceso de concientización que retome como base el diálogo, la palabra, el estar en y con el mundo y, principalmente, el pensar desde su realidad. Lo que se busca es alcanzar una conciencia crítica que en una relación dialéctica con el medio, permita aprehender la realidad para anunciarla y, en el mejor

¹² Cabe señalar que en el transcurso de esta etapa el conflicto tiende a polarizar la protesta entre aquellos grupos que acompañan al proyecto político del gobierno nacional kirchnerista, y aquellos otros que conducidos por los sectores dominantes intentan imponer en la agenda pública una serie de medidas de carácter regresivo en lo político y en lo económico. Esto se manifestó por ejemplo en el conflicto del campo en el año 2008 y en el actual enfrentamiento entre las corporaciones mediáticas y el gobierno.

de los casos, cambiarla. En los sectores oprimidos esto es central dado la naturalización de la visión de mundo –dominante– de quienes los oprimen.

Desde allí retomamos la noción de prácticas sociales a partir de la categoría de habitus, que propone Pierre Bourdieu, ya que la misma nos permite explicar las estructuras mentales de los agentes como estructuras dinámicas que permiten reconfigurar el presente de las trayectorias a partir de las experiencias pasadas y también las condiciones actuales para anticipar el futuro. Si bien el habitus está condicionado por las estructuras objetivas que lo originaron, a su vez tiene la posibilidad de transformarlas. Como dice García Canclini *“las prácticas no son meras ejecuciones del habitus producido por la educación familiar y escolar, por la interiorización de reglas sociales. En las prácticas se actualizan, se vuelven acto, las disposiciones del habitus que han encontrado condiciones propicias para ejercerse. (...) Si bien el habitus tiende a reproducir las condiciones objetivas que lo engendraron, un nuevo contexto, la apertura de posibilidades históricas diferentes, permite reorganizar las disposiciones adquiridas y producir prácticas transformadoras”*¹³.

En este sentido abordamos las prácticas de los jóvenes como prácticas políticas, partiendo de la hipótesis de que *los jóvenes que conforman el Ámbito Joven del Centro Educativo La Salle de la Tercera Sección de Malvinas Argentinas, protagonizan en ese espacio prácticas políticas que los posicionan como agentes críticos y activos de su realidad social*. Las mismas conforman un escenario de posibilidades nuevas o diferentes en las que estos agentes se movilizan en torno a una serie de actividades que re-configuran sus visiones del mundo social y algunos aspectos del espacio físico, lo que amplía su haz de posibilidades.

Nuestro interés se focaliza en aquellas actividades cotidianas que desde el grupo hacen que el agente joven se convierta en protagonista de su propia realidad y actúe reflexiva y críticamente frente al reconocimiento de distintas problemáticas. De allí el hecho de analizar prácticas concretas que hacen a la experiencia y a la propuesta del AJ, dado que suponemos que esas *prácticas políticas, trabajadas en clave de EP, redefinen el universo de lo pensable y de lo posible de estos agentes populares en tanto jóvenes, acerca de las expectativas que se construyen sobre la educación formal y el trabajo*. Y, al mismo tiempo, que *las prácticas políticas desarrolladas por los agentes de este espacio interpelan críticamente los discursos y las prácticas que construyen el universo de lo pensable y de lo posible de los no-jóvenes sobre los jóvenes*.

En definitiva, a los fines teóricos-metodológicos del proyecto, el objetivo que perseguimos se refiere a *comprender las prácticas políticas de los jóvenes que participan en esta experiencia de EP, y explicar los posicionamientos que producen puntos de vista críticos a partir de la redefinición del universo de lo pensable y de lo posible*. Así, para reconstruir las disposiciones a actuar y a pensar que poseen [y elaboran] los jóvenes que participan del AJ, nos proponemos como objetivos específicos:

- Reconstruir las percepciones que los jóvenes elaboran en relación al mundo del trabajo y a la educación formal.

¹³ GARCÍA CANCLINI, Néstor, “Introducción: La sociología de Pierre Bourdieu” en BOURDIEU, Pierre, *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo, 1990, Págs. 35-36.

- Reconocer las prácticas políticas que desde el grupo resignifican la valoración que tienen los jóvenes del mundo del trabajo y de la educación formal.
- Analizar el capital cultural que poseen los jóvenes en relación al mundo laboral y escolar.
- Recuperar las trayectorias individuales de algunos jóvenes que participan del espacio.
- Caracterizar las relaciones sociales cotidianas que construyen los jóvenes con otros agentes del barrio a través del *Ámbito Joven*.
- Reconstruir el capital social que poseen los jóvenes, y la valoración que tienen de tal recurso.
- Analizar desde los jóvenes las percepciones que los no-jóvenes elaboran en el reconocimiento del joven.

Por lo tanto para explicar las prácticas sociales de los agentes de nuestro estudio de caso, así como las percepciones que estos construyen a partir de las mismas, abordamos una investigación de carácter cualitativo. Sin embargo, nuestro diseño supone la triangulación intermetodológica porque también contempla datos cuantitativos que complementarán a los cualitativos. En este sentido, nos remitimos a una revisión permanente del hecho social construido, en la relación entre los fundamentos teóricos-epistemológicos y el trabajo de campo.

Propuesta metodológica

El diseño metodológico propuesto supone asumir una postura de vigilancia frente a la posibilidad de que surjan cambios inesperados que deriven en una revisión continua de nuestro objeto de estudio. De acuerdo a un diseño de estas características resulta importante como investigadoras situarnos en la experiencia y “permanecer allí” al momento de llevar adelante el trabajo de campo.

Definimos el análisis de nuestro objeto como un estudio de caso debido a que el recorte de la realidad que realizamos está *“delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo en el marco de su complejidad”*¹⁴. En este sentido priorizamos la singularidad de los espacios y los agentes involucrados en la experiencia.

Al mismo tiempo partimos de un enfoque teórico-epistemológico que desde una perspectiva dialéctica entre la estructura y la acción, intenta explicar los procesos en los que tienen lugar determinadas representaciones y prácticas, y los sentidos que las mismas adquieren en contextos particulares. Aunque nuestro recorte de la realidad nos sitúa en un análisis micro del mundo social, dado que tiende a explicar las relaciones sociales que se establecen con el entorno físico y social a partir de las prácticas concretas de los agentes, y por lo tanto se privilegia la agencia y el sentido que aquellos le otorgan a sus acciones; nos resulta fundamental no dejar de lado su relación con la estructura social y el nivel macro, en vistas del juego entre las estructuras subjetivas de los agentes y las estructuras objetivas que las condicionan.

En definitiva nos proponemos a los fines organizativos del proyecto dividir nuestro trabajo de campo en diferentes momentos pero teniendo en cuenta, tal como hemos mencionado, que el recorrido de

¹⁴ MALLIMACI, Fortunato y GIMÉNEZ BÉLIVEAU, Verónica, “Historias de vida y método de investigación”, en VASILACHIS de GIALDINO, Irene (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa, 2006, pág. 220.

investigación supone una ida y vuelta constante entre lo objetivo y lo subjetivo, entre la teoría y el trabajo de campo.

Como primer acercamiento al terreno seleccionamos la técnica de observación dado que la misma nos permite una aproximación exploratoria a la experiencia y, al mismo tiempo, resulta ser una herramienta que posibilita sostener una vigilancia teórico-metodológica de nuestro estudio de caso. *“De las diversas aproximaciones de la sociología, la observación es la que implica la proximidad física más duradera y la gama más diversificada de conductas, de interacciones y, por lo tanto, de métodos”*¹⁵; por esta razón consideramos que es una técnica que acompaña todo el trabajo de campo y en nuestro caso adopta diferentes formas de acuerdo a la participación en distintos momentos y actividades propuestas desde el AJ. El hecho de “mirar de cerca” facilita registrar y aprehender, diferentes situaciones y momentos que enriquecen el trabajo de campo y afianzan el involucramiento como investigadoras.

Por otra parte, en esta etapa, llevamos adelante una serie de entrevistas a informantes claves, quienes pertenecen al espacio y pueden dar cuenta de la trayectoria y el acontecer cotidiano de lo que ocurre en el grupo de jóvenes. Al mismo tiempo, al reconocerse y ser reconocidos como portavoces del AJ, nos facilitaron los primeros contactos e informaciones acerca de la experiencia. Cabe señalar que las miradas de los referentes entrevistados¹⁶ son disimiles de acuerdo a las diferentes formas que adquiere su participación en el espacio, así como la pertenencia o no al barrio. Esto nos permite ampliar las miradas sobre la experiencia de manera de *“entrecruzar los enfoques y de objetivar las representaciones”*¹⁷.

El segundo momento metodológico supone llevar adelante cuestionarios semi-estructurados con el objetivo de registrar datos cuantitativos y más estructurales acerca de las trayectorias individuales de los jóvenes que participan del AJ, sobre todo en aquellos aspectos que hacen a sus experiencias escolares y laborales. Su carácter de semi-estructurados¹⁸ se debe a que cuentan con una serie de preguntas abiertas que buscan profundizar las dimensiones más cualitativas respecto de las expectativas, intereses y necesidades que manifiestan los jóvenes. La propuesta de emplear este instrumento de recolección es ampliar la información de esta investigación a partir de la triangulación de ciertos datos cuantitativos con los otros cualitativos, con el objetivo de aproximarnos a las condiciones vinculadas al acceso al capital cultural y el capital social disponibles que definen sus prácticas enclasadadas. De esta manera, partiendo de un universo aproximado de 80 jóvenes y a los fines de registrar los datos de la mayor cantidad de jóvenes posible, los 47 casos que formaron parte de nuestro recorte fueron seleccionados de manera aleatoria debido al criterio de inestabilidad que caracteriza la participación en el espacio.

¹⁵ COMBESSIE, Jean-Claude, *El método es sociología*, Córdoba, Ferreyra Editor, 2005, pág. 23.

¹⁶ Los informantes claves en esta etapa exploratoria fueron jóvenes referentes del AJ –cuya participación en el espacio hace a la historia del mismo– y postulantes lasallanos, así como educadores voluntarios que, desde el año 2009, participan activamente de la propuesta. Estos últimos no pertenecen, como veremos, al espacio social de la pobreza y provienen de otros barrios.

¹⁷ Ibidem, pág. 31.

¹⁸ En el proyecto inicial del presente informe esta instancia metodológica consistía en la realización de cuestionarios auto-aplicados estructurados, de fácil acceso para los jóvenes con el objetivo de abarcar a la totalidad de agentes que participan del AJ. Sin embargo, con el transcurrir del trabajo de campo y la elaboración del diseño, modificamos esta decisión en términos de la dificultad de su aplicación para la obtención de los datos que se buscaban; y, por el contrario, elaboramos una herramienta metodológica que nos permitiera un primer acercamiento individual y personal a los jóvenes.

El tercer momento metodológico consiste en la realización de dos tipos de entrevistas que intentan abordar las principales dimensiones que hacen a nuestro estudio de caso. Por un lado llevamos adelante entrevistas en profundidad con el objetivo de rescatar las trayectorias individuales de dos jóvenes del AJ para recuperar algunas prácticas concretas que los mismos llevaron adelante en su participación por el espacio. Por otro lado llevamos a cabo entrevistas de grupo con el fin de “recoger una palabra”¹⁹ que surja en la interacción entre los jóvenes, de modo que estos puedan compartir sus experiencias y construir un discurso de carácter colectivo. Para la selección de los participantes de estas se adopta una muestra intencional basada en determinados criterios que se establecen a partir de similitudes y diferencias²⁰ entre estos. En nuestro caso aquellas razones dan lugar a la constitución de grupos disimiles entre sí, de manera de atender las diversidades que se presentan hacia el interior del AJ, pero con características semejantes entre los miembros de un mismo grupo para facilitar la fluidez en los discursos buscando puntos de encuentro y disenso.

Finalmente, una vez realizado todo el trabajo de campo nos adentramos en el análisis e interpretación de los datos obtenidos; si bien tal análisis está presente a lo largo de toda la investigación, en esta instancia se explicita cómo serán ordenados y procesados los mismos para su posterior interpretación. De acuerdo al recorte de la realidad que realizamos y a nuestro objeto de estudio, recogimos diferentes tipos de datos que nos proporcionan distintas interpretaciones de la experiencia. Así obtuvimos la palabra de los jóvenes, las voces de los referentes del espacio e informaciones complementarias que provienen de documentos o notas que acompañan las entrevistas (la importancia de estos últimos radica en que le otorga mayor validez y confiabilidad a los datos obtenidos).

En este sentido, luego de la transcripción de cada una de las entrevistas construimos grillas que permiten ordenar y procesar los datos en diferentes matrices que centrarán la atención en los distintos núcleos temáticos de acuerdo a los objetivos de nuestra investigación. Paralelamente, los datos que recogimos en las encuestas serán registrados y ordenados en tablas de Excel, confeccionadas a partir de cada una de las variables propuestas. Cabe señalar que dentro de nuestro estudio de caso la implementación de diferentes técnicas permite una triangulación que admite abordar los datos desde distintos puntos de referencia, lo que garantiza mayor credibilidad y validez a la investigación y el compromiso con el trabajo de campo realizado.

A modo de cierre podemos decir que la propuesta de este Trabajo Final de Grado parte del supuesto de pensar la investigación como procesos de reflexión que acompañen, desde nuestro trabajo académico, las luchas asumidas por los sectores populares en los intentos de transformar sus realidades. Consideramos, entonces, que la investigación es una instancia de compromiso no sólo en la producción de conocimiento, sino también como una forma de acercarnos al mundo social y sistematizar experiencias concretas; para que, en un ida y vuelta entre la teoría y la práctica,

¹⁹ COMBESSIE, Jean-Claude, *Op. Cit.*, pág. 45.

²⁰ MALLIMACI, Fortunato y GIMÉNEZ BÉLIVEAU, Verónica, *Op. Cit.* pág. 220.

podamos junto con otros actores sociales repensar nuestro quehacer como investigadoras en el abordaje de la realidad social.

Síntesis de los capítulos

La presente investigación se encuentra organizada en cinco capítulos, cada uno de los cuales se refiere a distintas dimensiones pero que, en su conjunto, dan cuenta de esta experiencia de educación popular en los jóvenes de nuestro estudio de caso.

En el **Capítulo I** desarrollamos el recorte teórico que iniciamos partiendo de los fundamentos epistemológicos que sustentan la investigación, para luego adentrarnos en el contexto conceptual de Pierre Bourdieu y Paulo Freire respectivamente. En el caso del primero centramos la atención en la categoría de *habitus* para establecer la relación estructural, entre las estructuras mentales de los agentes sociales y las estructuras objetivas que las condicionan; para luego remitirnos a algunas de sus propiedades y comprender desde allí las prácticas políticas y los recursos que moviliza en sus apuestas. En el caso de segundo autor, recuperamos su propuesta político-pedagógica de *educación popular* haciendo hincapié en el aspecto político de la misma, las herramientas y metodologías de trabajo que esta establece y lo que denomina como *procesos de concientización*. Al final del capítulo referenciamos los conceptos de *juventud* y *barrio*, como aquellos que nos permiten caracterizar a los agentes de nuestro estudio de caso y el territorio en el que se encuentran física y socialmente posicionados.

En el **Capítulo II** presentamos las características de las relaciones sociales cotidianas de los jóvenes de nuestra investigación en el marco de la experiencia del AJ del Centro Educativo La Salle Malvinas Argentinas. En un primer momento describimos el contexto físico-espacial de la misma –la Tercera Sección de la ciudad de Malvinas Argentinas– para luego analizar las particularidades de la juventud dentro del barrio. En un segundo momento nos adentrarnos en el AJ, haciendo un recorrido histórico del mismo desde sus inicios hasta el año 2010, atravesando aquellos momentos y actividades más significativos.

En el **Capítulo III** reconstruimos las formas a través de las cuales los jóvenes acceden al capital cultural disponible de acuerdo a sus condiciones de existencia, así como también los significados que le otorgan a este recurso a partir de sus prácticas escolares y laborales cotidianas. También nos referimos a aquellas prácticas políticas que desde el AJ redefinen las percepciones que los jóvenes tienen sobre la educación y el trabajo, para dar cuenta de las disposiciones a pensar y actuar de estos agentes.

En el **Capítulo IV** reconstruimos el capital social que poseen los jóvenes que participan del AJ y la valoración que hacen del mismo a partir de los procesos reflexivos iniciados desde el espacio. A partir de allí construimos las redes que generan en sus vínculos con agentes pobres y no-pobres y los recursos que entran en juego, para luego evaluar las percepciones que los no-jóvenes del barrio construyen sobre los jóvenes, desde la palabra de los protagonistas de la experiencia.

El **Capítulo V**, finalmente, se refiere a las trayectorias de vida de dos jóvenes que poseen una amplia participación dentro del AJ. Recuperamos estas historias para complementar el análisis de aquellos procesos de desajuste vividos por los habitus de estos agentes en la medida que se amplían sus universos posibles, considerando el impacto que supuso la participación de ambos en la propuesta de educación popular del AJ.

CAPÍTULO I

Recorte Teórico



Recorte teórico

“Para mí lo que está mal es que unos pocos tienen mucho, muchos tienen poco y algunos no tienen nada. Si esos algunos que no tienen nada tuvieran algo de lo poco que tienen los muchos que tienen poco... Y si los muchos que tienen poco tuvieran un poco de lo mucho que tienen los pocos que tienen mucho, habrías menos líos. Pero nadie hace mucho por no decir nada, para mejorar un poco algo tan simple”.
(Quino, octubre 1987)

“Soy toda oídos, papito; ¿podrías explicarme por qué en vez de cambiar las estructuras a todos les da por remendar armazones?”
(Quino, octubre 1987)

Nuestra postura epistemológica

El recorte de la realidad que hacemos en esta investigación concibe a lo social a partir de una perspectiva dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo. Así en el intento de complejizar la construcción de nuestro objeto de estudio tomamos tanto la propuesta de Bourdieu –con su constructivismo estructuralista–, como la mirada de Freire –cuando manifiesta la necesidad de una comprensión a través de una unidad dialéctica entre sujeto-objeto–, en sus búsquedas permanentes de superar algunas antinomias profundamente asentadas en la ciencia social, sobre todo, la separación taxativa entre lo objetivo y lo subjetivo. Es decir que consideramos importante para nuestro estudio de caso recuperar los dos momentos a la hora de abordar la realidad social que encuadra esta experiencia. Dicho en otras palabras *“...basado en una ontología social no cartesiana (...) superar la reducción de la sociología ya sea a una física objetivista de las estructuras materiales o a una fenomenología constructivista de las formas cognitivas”*²¹ para no caer en la visión dualista que niega uno de los dos momentos.

Siguiendo a Bourdieu, reconocemos la necesidad de dos rupturas: la primera con el objetivismo la cual supone una mirada “objetiva” de la estructura captada desde afuera, por lo tanto que entiende a la sociedad a la manera de una física social, independientemente de las representaciones que se hagan los agentes; y la segunda con el subjetivismo que se refiere al mundo social únicamente a través de las prácticas e interpretaciones de los actores sociales que dan sentido a las estructuras en las que viven. Así, mientras la primera lectura nos aleja de las representaciones mundanas para construir las estructuras objetivas; en la segunda interpretación aparece la experiencia inmediata y vivida de los agentes con el fin de explicar las disposiciones que estructuran su acción. Como vemos hasta aquí: *“por un lado, las estructuras objetivas que construye el sociólogo en el momento objetivista [etapa objetiva provisoria] (...) son el fundamento de las representaciones subjetivas que constituyen las coacciones estructurales que pesan sobre las interacciones; pero, por otro lado, esas representaciones también deben ser consideradas si se quiere dar cuenta especialmente de las luchas cotidianas, individuales o colectivas, que tienden a transformar o a conservar esas*

²¹ BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc, *Una invitación a la sociología reflexiva*, 1^{ra} edición, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005, pág. 29.

*estructuras*²². Por lo tanto, para explicar las prácticas sociales es necesario recuperar del objetivismo las condiciones de existencia que hacen al mundo social; y del subjetivismo la agencia que produce las prácticas, no como individuo sino con un agente socializado. Tal relación construida pone de manifiesto dos formas de existencia de lo social, en las cosas plasmado en las estructuras –que Bourdieu define como campos– y en los cuerpos en las disposiciones internalizadas de los agentes – que el autor denomina como *habitus*–. De allí la relevancia no sólo de captar la realidad social como objeto de análisis, sino también la percepción que se tiene de esa realidad.

Al mismo tiempo recuperamos la dimensión histórica de dicho pensamiento relacional, ya que nos permite rescatar la historicidad del mundo social en su dimensión sincrónica y diacrónica. Esto significa no sólo en las prácticas concretas que se conforman y se estructuran en el momento de la investigación, sino también en los procesos pasados que dieron origen a aquellos esquemas de percepción, apreciación y generación de las prácticas tanto en la trayectoria individual como colectiva del agente. Una mirada que abarque el presente y el pasado de las prácticas hace que se perciba un universo de posibles y no posibles para el agente, considerando la no determinación de la historia sino el devenir que subyace a la cotidianeidad de las representaciones y acciones de los mismos. *“Una adecuada ciencia de la sociedad debe alcanzar tanto las regularidades objetivas como los procesos de internalización de la objetividad por los cuales se constituyen los principios transindividuales e inconscientes de (di)visión que los agentes comprometen en su práctica”*²³.

Cabe señalar que existe una dimensión política en esta comprensión de lo social que se asocia a las luchas por la definición de los criterios de visión y clasificación del mundo dominante que da lugar a las prácticas. De esta manera, entendiendo al orden social como resultado de un orden arbitrario, debemos desnaturalizar las experiencias cotidianas y comprenderlas en una gama compleja de relaciones de dominación que enmarcan los vínculos y las formas de pensar y actuar de los diferentes sectores sociales.

En definitiva la presente investigación intenta abordar la realidad desde una perspectiva relacional entre las estructuras sociales y las prácticas; y a partir de recuperar la dimensión histórica que las genera, permite explicar tanto el pasado como el estado actual de la experiencia. De igual manera nos paramos desde una mirada que entiende al orden social como producto de relaciones de dominación, y por ende al estudiar los sectores populares es fundamental re-definir las representaciones y las prácticas desde las posiciones que ellos ocupan y no desde la naturalización que supone la mirada “legítima”. Esta dimensión nos lleva a que asumamos como investigadoras una vigilancia permanente de nuestro objeto de estudio y una postura reflexiva de la ciencia social que vincule continuamente teoría y práctica, de modo de desnaturalizar las lecturas de sentido común que condicionan a los agentes involucrados en el proceso de investigación.

²² BOURDIEU, Pierre, *Cosas Dichas*, Buenos Aires, Gedisa, 1988, pág. 129.

²³ BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, *Op. Cit.*, pág. 40.

El habitus para comprender las prácticas sociales

Partiendo entonces de una mirada relacional entre las estructuras objetivas y las estructuras subjetivas de los agentes nos acercamos a la categoría de *habitus*, ya que la misma nos permite observar aquellas disposiciones de los jóvenes que los llevan a pensar y actuar de una determinada manera, sin perder de vista la posición que ocupan y el lugar en el que se encuentran situados, reconociendo para ello su trayectoria individual y colectiva. A partir de una comprensión del sentido práctico de las prácticas que nos obliga a situarnos más allá de las cosas y de la conciencia como mundos separados e irreconciliables, intentamos construir la realidad social desde la relación dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo. Tal como señalamos más arriba Pierre Bourdieu, en su intento de romper con la tradicional dicotomía nos permite hacer este esfuerzo de doble ruptura, en el que se reconocen ambos momentos como necesarios e importantes a la hora de iniciar una investigación. El autor reconoce, por un lado que hay estructuras objetivas que ordenan la vida social y se dan independientemente de la conciencia y la voluntad de los agentes; y por otro lado, que existen esquemas de pensamiento y acción de los agentes que dan sentido a dichas estructuras.

Tomando como referencia la importancia de ambos momentos es que recuperamos el concepto de habitus para dar cuenta de las prácticas sociales que tienen lugar en nuestro estudio de caso. La centralidad de esta categoría radica en que constituye una síntesis entre lo subjetivo y lo objetivo. Si bien lisa y llanamente el habitus viene a configurar aquellas estructuras mentales que el agente pone en juego al momento de percibir y actuar en el espacio social general, tales estructuras subjetivas han sido interiorizadas a través de un proceso de incorporación de las estructuras sociales.

Es necesario señalar cómo entendemos aquellas estructuras sociales que definen, en primera instancia, los habitus de los agentes; a saber las condiciones objetivas (campo social) que engendran las disposiciones a pensar y actuar de aquellos. Bourdieu emplea el concepto de campo para referirse a las estructuras sociales en las que los agentes se posicionan frente a otros agentes; como espacios estructurados de posiciones, los campos son el estado de la relación de fuerzas que se da entre los agentes que intervienen en ellos. Tales relaciones de poder, según las reglas de juego impuestas, se definen conforme a la posición de cada agente dentro de esas luchas, así como de la acumulación del capital puesto en juego²⁴.

Bourdieu señala que las condiciones de existencia de un grupo o clase producen habitus de clase, los cuales pueden ser definidos como aquellos *“sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos (...)”*²⁵. Tales sistemas de esquemas de

²⁴ La importancia de retomar la noción de campo, entonces, estriba por un lado, en la *doble relación* que se da entre el habitus y el campo; y, por el otro, en aquel bien que se pone en juego dentro de cada campo esto es, *los capitales*. Respecto al primer punto, es necesario resaltar aquí el doble condicionamiento que se da entre el habitus y el campo: este último condiciona al primero debido a la incorporación de las estructuras objetivas que lo caracterizan; pero también el habitus constituye a estos como conjuntos de significados en los que tienen lugar ciertas prácticas y no otras, así se da una construcción de conocimiento dotada de sentido para interpretar la realidad. En cuanto a los capitales (más adelante retomamos la categoría) por el momento sólo es pertinente mencionar que se refieren a aquellos bienes que definen la lucha dentro de los distintos campos y las diferentes posiciones que los agentes tienen en el espacio social.

²⁵ BOURDIEU, Pierre, *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007, Pág. 86.

percepción y apreciación (de visión y división del mundo), al ser categorías de pensamiento no sólo dan sentido y orientan las prácticas de los agentes sino también constituyen un sistema de producción de prácticas.

De modo que, podemos entender a los habitus como *estructuras estructuradas estructurantes*, es decir como representaciones mentales que permiten la comprensión y clasificación del mundo social siempre configuradas desde el pasado, a partir de la historia en la que tuvieron lugar los habitus (de acuerdo a la posición y condición de clase heredada); pero, al mismo tiempo, con la posibilidad de reinventar y generar nuevas prácticas ya que le restituye al agente la capacidad de elaborar ciertas estrategias adaptadas o renovadas, siempre dentro de los límites en el que fue creado. Ante esta doble dimensión temporal que conforma el habitus debemos señalar dos aspectos, a nuestro entender centrales al momento de comprender las prácticas: primero el hecho de que *“Aprendemos por el cuerpo”*²⁶, esto significa reconocer que el cuerpo está expuesto permanentemente al mundo social debido a que está presente y pertenece a ese mundo. Por eso el cuerpo es tratado como un recordatorio lo que le confiere un peso desmesurado a las primeras experiencias que configuraron el habitus, a esas marcas presentes en esa historia hecha cuerpo –héxis– que van marcando las prácticas de los agentes. Al mismo tiempo, no hay que subestimar la violencia que de manera continua imponen las estructuras económicas y sociales, así como los mecanismos por medio de los cuales estas se reproducen. *“Producto de la historia, el habitus origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el habitus el que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que (...) tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo”*²⁷.

Y, segundo, el hecho de que el habitus le otorga al agente la capacidad de invención e improvisación de sus propias prácticas. Es precisamente este aspecto activo lo que le da un poder generador y unificador, elaborador y clasificador de sus prácticas y representaciones del mundo social y lo que les posibilita reconocer la capacidad de los agentes de construir la realidad social, la cual se encuentra al mismo tiempo, socialmente elaborada. Aunque, como hemos descrito, estos pueden engendrar prácticas, que están ajustadas a lo impuesto por el orden dominante y son valoradas y reconocidas por los demás como correctas y/o adecuadas; sin embargo le otorga cierto margen de transformación en una relación doble, estructurada y estructurante, con el entorno.

En este sentido observamos que el habitus, al no ser estático ni permanecer inmodificable, tiene la capacidad de perdurar a lo largo del tiempo, porque la historia objetiva perdura en los cuerpos de los agentes, y porque permite combinar lo viejo y lo nuevo de las transformaciones de las estructuras objetivas presentes. De esta manera, se generan cambios en las prácticas o bien adaptaciones a lo que aparece como diferente que ponen de manifiesto la capacidad de los agentes de llevar adelante nuevas prácticas.

²⁶ BOURDIEU, Pierre, *Meditaciones Pascalianas*, Barcelona, Anagrama, 1999, Pág. 186.

²⁷ BOURDIEU, Pierre, *El sentido práctico*, Op. Cit., Págs. 88-89.

Explicar, entonces, las prácticas desde el habitus supone vincular el estado presente de las condiciones sociales en las que este opera, así como aquellas en las que se ha engendrado el mismo; ya que, como señalamos más arriba, *“Historia incorporada, naturalizada, y de ese modo olvidada en cuanto tal, el habitus es la presencia actuante de todo el pasado del cual es el producto: por lo tanto, es lo que confiere a las prácticas su **independencia relativa** con referencia a las determinaciones exteriores del presente inmediato”*²⁸. Lo cual pone de manifiesto que los agentes mueven y orientan sus prácticas y representaciones de acuerdo al sentido práctico que, la mayoría de las veces, genera un encuentro “espontáneo” entre el habitus y el campo social; es decir, entre la historia incorporada y la historia objetivada. Tal sentido práctico tiene una lógica propia que el autor define como paradójica: *“lógica en sí, sin reflexión consciente ni control lógico (...) ligada al tiempo del juego (...) quien está inmerso en el juego se ajusta a lo que pre-vé, a lo que anticipa, toma decisiones en función de las probabilidades objetivas (...) y lo hace en la urgencia de la práctica”*²⁹.

De esta manera las prácticas que producen los habitus se tornan comprensibles e inmediatamente ajustadas a las estructuras sociales así como a esas mismas estructuras objetivadas en las cosas y en los cuerpos. De allí que podemos hablar de habitus semejantes dado que *“la homogeneización objetiva de los habitus de grupo o de clase que resulta de la homogeneidad de las condiciones de existencia es lo que hace que las prácticas puedan estar objetivamente concordadas (...) y mutuamente ajustadas **en ausencia de toda interacción directa** y, **a fortiori**, de toda concertación explícita”*³⁰. Estos habitus de clase no actúan mecánicamente, aunque prevén ciertas prácticas de acuerdo a las primeras experiencias que aseguran su propia constancia y defensa al cambio; sin embargo, no por ello todos los agentes que viven en condiciones de existencia semejantes tienen las mismas experiencias de vida, sino que tienen mayores probabilidades de vivir los mismos condicionamientos entre sí (respecto a los miembros de otra clase). Esta relación de homología pone de manifiesto que existe cierta diversidad en la homogeneidad característica de las condiciones sociales de producción. Así la diferencia entre los habitus individuales radica en la singularidad de las trayectorias sociales que responden a determinadas situaciones temporales: *“cada sistema individual de disposiciones es una variante estructural de los otros, en la que se expresa la singularidad de su posición en el interior de la clase y de la trayectoria”*³¹.

Las prácticas de la vida cotidiana resultan así razonables para los agentes que las llevan adelante, sin ser propiamente racionales, porque actúan conforme a determinados criterios de percepción y apreciación de la realidad a partir de los cuales se abre el abanico de oportunidades objetivas que tienen; *“el ajuste anticipado del habitus a las condiciones objetivas constituye un caso particular de lo posible (...) que se da sólo en el caso en que las condiciones de producción del habitus y las condiciones de su funcionamiento sean homólogas”*³². Si entendemos al habitus como aquellas estructuras estructuradas estructurantes, entonces, es posible comprender que la razonabilidad de sus prácticas se alberga dentro de ciertos límites propios de las estructuras que los producen; pero, al

²⁸ Ibidem, págs. 91-92. El resaltado es del autor.

²⁹ GUTIÉRREZ, Alicia, *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*, Córdoba, Ferreyra Editor, pág. 71.

³⁰ BOURDIEU, Pierre, *El sentido práctico*, Op. Cit., pág. 95. El resaltado es del autor.

³¹ BOURDIEU, Pierre, *El sentido práctico*, Op. Cit., pág. 98. El resaltado es del autor.

³² GUTIÉRREZ, Alicia, *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*, Córdoba, Ferreyra Editor, Pág. 75.

mismo tiempo, este puede transformarse conforme a un proceso de desfase entre lo subjetivo y lo objetivo que expresa, en algunos agentes, la capacidad de generar nuevas prácticas.

Ahora bien el habitus, *“siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones, enfrentado de continuo a experiencias nuevas y, en consecuencia, afectado sin cesar por ellas. Es perdurable más no inmutable”*³³. Por lo tanto, esta homologación, casi espontánea, entre las disposiciones y las estructuras objetivas, puede verse trastocada por unos cambios en las condiciones objetivas, que generen (o no) un desanclaje del habitus que puede traducirse en determinadas modificaciones de los comportamientos de los agentes en distintos ámbitos de sus prácticas. Tal es así que el encuentro con situaciones nuevas, diferentes a las que constituyeron la instancia de formación del habitus, se presentan a los agentes sociales como posibilidades para reformular sus disposiciones. Este desajuste que vive el habitus pone de manifiesto la dimensión activa e inventiva de las prácticas y, por lo tanto, rescata la capacidad de improvisación de los agentes.

Como señala Kessler *“si la redefinición de la situación responde a la necesidad de estabilizarla, la coacción al cambio lleva al distanciamiento del habitus [que] al debilitar los criterios de clasificación del pasado, contribuye a la realización de nuevas categorizaciones [...] de prácticas, personas, creencias y espacios”*³⁴. De esta manera los agentes, tras un desajuste de sus habitus frente a cambios en las condiciones de existencia, podrían modificar ciertos criterios de visión y di-visión del mundo social; elaborando determinadas prácticas políticas que habilitan ampliar el haz de posibilidades que definen sus habitus.

Resumiendo, el doble condicionamiento entre campo y habitus, y la distribución diferencial de las distintas especies de capital son el fundamento a partir del cual los habitus se estructuran y, por lo tanto, se naturalizan los criterios de visión y di-visión del mundo considerados legítimos que imponen unas relaciones de dominación que configuran el espacio social. Tal esquema teórico permite entender al agente, como hemos señalado, *“guiado por su sentido práctico, razonable sin ser necesariamente racional, y que actúa a partir de una suerte de <<anticipación práctica del porvenir>> y siempre capaz de realizar invenciones ante situaciones nuevas”*³⁵. Así los habitus al ser *“interiorización de la exterioridad”*³⁶ suponen la incorporación de tales relaciones en las que se encuentran posicionados los agentes y, por lo tanto, el hecho de llevar adelante determinadas prácticas de acuerdo a la lógica dominante que ha sido incorporada, naturalizada como tal.

Es precisamente el “quiebre” que se produce en el habitus frente a un proceso de cambios en las estructuras objetivas lo que generaría una redefinición de las estructuras mentales frente a las

³³ Ibidem, Pág. 92.

³⁴ KESSLER, Gabriel, “Redefinición del mundo social en tiempos de cambio. Una tipología para la experiencia de empobrecimiento”, en SVAMPA, Maristella (edit.), *Desde abajo*, Buenos Aires, Biblos, 2003, págs. 49-50. La negrita es nuestra.

³⁵ GUTIÉRREZ, Alicia, “El capital social en la pobreza: apuesta, medio y resultado de luchas simbólicas”, en: PAVCOVICH, Paula y TRUCCONE, Damián (Coord.), *Estudios sobre pobreza en Argentina*, Villa María, Eduvim, 2008, Pág. 39.

³⁶ GUTIÉRREZ, Alicia B, “Poder, habitus y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu”, *Revista Complutense de Educación*, Vol. 15, N° 1, Madrid, 2004.

prácticas concretas que los agentes realizan, siempre considerando que ese punto de partida está condicionado por la posición que estos ocupan en el espacio social en relación a otros. Para los sectores populares las mismas asumen la forma de prácticas políticas que, frente a un sistema que los domina, posibilitan una redefinición de los criterios a partir de los que comprenden el mundo y actúan en él, por lo que los agentes dominados comienzan a plantear una mirada crítica de las relaciones de dominación-dependencia que configuran lo social.

Las prácticas políticas para interpelar la realidad social

La realidad del mundo social se configura a través de determinadas relaciones de fuerza que constituyen, simultáneamente, relaciones de sentido; por lo tanto los agentes reconocen como tales esas relaciones dado que se encuentran en y con esa realidad. Así se produce una aceptación dóxica de la misma que está anclada en el cuerpo y en las instituciones, la cual se mantiene ya que existe un reconocimiento que desconoce determinadas relaciones de dominación que se dan en el ajuste de las estructuras subjetivas con las estructuras objetivas. De acuerdo a la dimensión activa e inventiva de las prácticas y las capacidades generadoras del habitus³⁷, los agentes tienen la posibilidad de visibilizar las relaciones de dominación naturalizadas e intentar re-definir y enunciar ese orden de cosas dado desde la posición que ellos ocupan en el espacio social general. Tal reconocimiento supone admitir que dentro de ciertos límites el mundo social puede ser transformado, siempre que puedan transformarse las representaciones con las que se lo entiende y las prácticas con las que se desarrolla la vida cotidiana.

En nuestro caso las prácticas políticas vienen a constituir esa posibilidad, el hecho de que los agentes sean capaces de manifestar y actuar reflexivamente en la realidad social, “tomando conciencia” de la relación de dominación que la misma engendra. Dice Bourdieu: *“La acción propiamente política es posible porque los agentes, que forman parte del mundo social, tienen un conocimiento (más o menos adecuado) de ese mundo y saben que se puede actuar sobre él actuando sobre el conocimiento que de él se tiene”*³⁸. Pensar en prácticas políticas es, entonces, recuperar el aspecto activo del habitus a partir del cual los agentes comienzan a denunciar el contrato tácito de adhesión al orden establecido por la doxa. Si bien la acción política lleva, en última instancia, a una ruptura herética con las disposiciones a actuar que ese orden genera, en nuestro caso rescatamos la posibilidad que, dentro de ciertos límites, se produzcan prácticas que permitan a los agentes dominados definirse y actuar en consecuencia a partir de una mirada diferente de la realidad en la que viven.

Esta ruptura herética, o apertura a una resignificación del mundo social, que toma los puntos de vistas de los agentes en situación de pobreza, se construye en una relación dialéctica (que supone en sí misma una coincidencia) entre el discurso crítico y una crisis de las estructuras objetivas³⁹.

En definitiva, el hecho de que aparezcan nuevas prácticas enfrenta a los agentes a re-significar las experiencias de su cotidianeidad ya que empiezan a construirse representaciones diferentes, si se

³⁷ Ibidem.

³⁸ BOURDIEU, Pierre, *¿Qué significa hablar?*, Madrid, Akal, 1985, pág. 96.

³⁹ Ibidem.

quiere transformadoras, desde las cuales interpretar el mundo social. “Esto implica, entonces, reconocerlos como agentes sociales producidos por la historia, pero también **productores de la historia**, y no como meros actores que interpretan guiones impuestos por otros”⁴⁰. Los agentes tienen la capacidad de interpretar críticamente la realidad desde los puntos de vista que se producen a partir de sus condiciones objetivas de pobreza.

Los recursos puestos en juego: los capitales

Como anteriormente dijimos, Bourdieu analiza las estructuras sociales que definen los hábitos de los agentes, es decir aquellas condiciones objetivas que dan origen a las disposiciones a pensar y actuar de los mismos, a partir del concepto de campo. El autor lo concibe como aquellos espacios estructurados de posiciones entre agentes e instituciones generados a partir de las relaciones de fuerza entre los mismos, las cuales se originan en la disputa por el bien que está en juego en cada campo. Es decir, el espacio social general se organiza en torno a diferentes campos, los que se definen a partir del capital específico que se encuentra en pugna, y los intereses que movilizan a los agentes a jugar el juego del campo en cuestión. Por lo tanto, la importancia de retomar la noción de campo en este apartado consiste en referirnos a él como aquel espacio en el que se disputan y movilizan los capitales que configuran las prácticas de los agentes.

Aunque parte de una concepción marxista del término, Bourdieu amplía la noción de capital más allá de una lectura económica, y la extiende para referirse a cualquier tipo de bien que pueda ser acumulado; lo que da origen a los juegos de intercambio social que estructuran los diferentes campos. Entonces, para que un bien sea considerado como un capital debe producirse un mercado alrededor del mismo, en términos se al constituirse en un recurso preciado, buscado, lleve a que los agentes disputen por su acumulación. Siguiendo al autor, podemos definir al capital como el “conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten y se pierden”⁴¹, es decir que son los que definen la lucha, las estrategias y los consensos dentro de los distintos campos, y así las diferentes posiciones que los agentes ocupan al interior de cada uno y al mismo definen su posición de clase en el espacio social general. Esta acumulación y distribución viene dada, según Bourdieu, a partir de tres dimensiones del capital: el volumen, es decir la cantidad de capital acumulado que determina la posición del agente en el campo; la estructura (composición del capital) que define la condición de clase del agente; y la trayectoria (evolución de las otras dos dimensiones) que puede ser individual y/o colectiva y que remite a la evolución pasada y potencial del capital (o sea que es el resultado de una historia social de acumulación).

Bourdieu señala la existencia de varios tipos de capital, cada uno de los cuales habilita un campo diferente con sus reglas de juego propias, los que resume en: *capital económico, cultural, social y simbólico*, que conforman la totalidad de recursos y bienes posibles de ser acumulados y disputados en el espacio social.

⁴⁰ PAVCOVICH, Paula, “Niños, madres, barrio. Recuperando el mundo para transformarlo”, en PAVCOVICH, Paula (Coord.), *Juanito Laguna va a la Escuela. La educación popular desde la sociología de Pierre Bourdieu*, Villa María, Eduvim, 2009, pág. 168. El resaltado es del autor.

⁴¹ COSTA, citado en GUTIÉRREZ, Alicia, *Las Prácticas sociales...*, Op. Cit., pág. 34.

Definimos al capital económico como aquel que puede convertirse directamente en dinero y es al que el autor le atribuye mayor importancia debido a que en sociedades capitalistas es la especie dominante, ya que es el que tiene mayor fuerza para imponer su estructura en y sobre los otros⁴². Por su parte el capital cultural está asociado a aquellos conocimientos, ciencias o artes que poseen los agentes; mientras que el social se refiere al círculo de relaciones estables a la que pertenece un agente; y finalmente el capital simbólico remite a la forma en que es percibida y reconocida cualquiera de las otras formas de capitales nombrados.

A los fines de este trabajo centramos nuestra atención en los capitales cultural, social y simbólico, pero sin dejar de reconocer la importancia del capital económico, cuya influencia condiciona fuertemente las trayectorias de los agentes. Tomamos al capital simbólico como una especie que trasciende la especificidad de un campo y puede ser entendida como *“una propiedad cualquiera (...) que percibida por agentes sociales dotados de las categorías de percepción que permiten percibirla, conocerla y reconocerla, deviene eficiente simbólicamente, semejante a una verdadera **fuerza mágica**: una propiedad que, porque responde a ‘expectativas colectivas’, socialmente constituidas, a creencias, ejerce una suerte de acción a distancia, sin contacto físico”*⁴³. Por lo tanto añade legitimidad, prestigio y reconocimiento a los otros capitales y presupone la intervención del habitus, ya que se trata un capital simbólicamente aprehendido.

Antes de introducirnos en los capitales cultural y social resulta necesario destacar otra de las propiedades de los capitales que radica en la capacidad que poseen los mismos de reconvertirse unos en otros; por lo que el capital cultural puede reconvertirse en capital económico o en capital social ante determinadas situaciones, o el social en económico. De esta manera los agentes llevan adelante diferentes estrategias que les permiten luchar hacia el interior de cada campo de modo tal de conservar o mejorar su posición de clase dentro del espacio social general, sin olvidar los fuertes condicionamientos que supone la posesión o no de algunos de determinados capitales. Por ejemplo la acumulación de capital económico, que es el bien que rige la lógica de las sociedades capitalistas en las que vivimos, determina la configuración de las relaciones de dominación-dependencia ya que define en primera instancia el acceso o no a determinados bienes; mientras que el capital social resulta ser la mayoría de las veces, el recurso del que más se valen quienes viven en el espacio social de la pobreza. De esta manera los agentes pueden modificar, total o parcialmente, las reglas de juego que rigen hacia el interior de cada uno de los campos o del espacio social general.

Caracterización del capital cultural

Nos adentramos en el análisis que el autor hace del mismo a partir de la distinción entre tres subespecies: el capital cultural incorporado, el objetivado y el institucionalizado. El capital cultural incorporado, ligado al cuerpo del agente portador, se vincula a conocimientos, marcos simbólicos y de sentido que fueron interiorizados en el habitus, en un proceso de incorporación que supone disponibilidad del propio tiempo biológico de la persona para adquirirlo, ya que no se trata de una subespecie de capital que pueda ser transferida de persona a persona o apropiada por medio de su

⁴² GUTIÉRREZ, Alicia, *Las Prácticas sociales...*, Op. Cit., pág. 43.

⁴³ BOURDIEU, P., en GUTIERREZ Alicia, *Las Prácticas sociales...*, Op. Cit., pág. 40. El resaltado es del autor.

compra o herencia. Este recurso se manifiesta en forma de disposiciones vinculadas a ideas, habilidades, valores, en un proceso tanto consciente como inconsciente, más imperceptible que perceptible. Por eso decimos que el tiempo de la interiorización no puede ser reducido al tiempo de la escolarización sino que al estar vinculado a la singularidad biológica del agente este bien queda condicionado por las circunstancias de su primera adquisición, aunque dicho proceso puede extenderse hasta el momento de la muerte de la persona. Esta forma que adquiere el capital cultural es considerada una de las más importantes de las tres ya que permite el “aprovechamiento” de otros capitales por *“la capacidad de apropiarse de ese bien en sentido simbólico”*⁴⁴.

En segundo lugar nos referimos al capital cultural en su forma objetivada. Esta subespecie tiene que ver con aquel capital que posee una base material, lo que lo hace transferible de persona a persona y únicamente lo es a través de su soporte físico y material. Bourdieu nos dice: *“el capital cultural objetivado subsiste como capital simbólica y materialmente activo y efectivo en la medida en que el agente se haya apropiado de él y lo utilice como arma y aparejo en las disputas que tienen lugar en el campo cultural (arte, ciencia, etc.) y, más allá de éste, en el campo de las clases sociales”*⁴⁵. Es decir, como señalamos al referirnos al capital cultural en su forma incorporada, para que exista una verdadera apropiación de los bienes culturales resulta necesario contar con ciertas capacidades culturales, las cuales no pueden ser adquiridas por medio del capital económico, ya que este sólo habilita apropiación en términos materiales pero no simbólicos.

En tercer lugar, el capital cultural institucionalizado es aquel que se materializa en la forma de títulos de formación, los cuales tienen validez para el agente sólo en la acreditación de una competencia cultural particular. Este reconocimiento institucional que se le otorga al agente a través del título permite, entre otras cosas, comparar a quienes lo poseen e incluso intercambiarlos. Esto significa que *“El título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado”*⁴⁶. En las sociedades complejas es el Estado el principal garante de esta forma de capital cultural, es el encargado de otorgar tal reconocimiento ya que es a través de él que se le asigna a la escuela el lugar de legitimación del “arbitrario cultural” y de administrar este capital.

Se trata de un capital que permite *“dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del ‘éxito escolar’, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase”*⁴⁷. Bourdieu reconoce la estructura de oportunidades diferenciales de acumulación de este recurso teniendo en cuenta el volumen y la estructura del patrimonio total de capitales que poseen los agentes. Se aleja así de la lógica de análisis realizada por las teorías del capital humano, las cuales consideran el éxito o el fracaso escolar como el resultado de la relación entre las aptitudes naturales de los agentes y la inversión económica en educación. Por el contrario, esta perspectiva considera que los “talentos” y

⁴⁴ GUTIÉRREZ, Alicia, *Las Prácticas sociales*, Op. Cit., pág. 37.

⁴⁵ BOURDIEU, Pierre, “Las formas del capital económico, capital cultural y capital social”, Capítulo IV, en BOURDIEU, Pierre, *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao, Desclée, 2000, pág. 146.

⁴⁶ *Ibidem*, pág. 146.

⁴⁷ BOURDIEU, Pierre, “Los tres estados del capital cultural”, s/d [en línea], Dirección URL: <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf> [Consulta: 16 de mayo de 2010].

las capacidades también son producto de una inversión en tiempo y de capital cultural con que cuenta previamente la familia. En definitiva aquellas familias que efectivamente pueden hacer tales inversiones son las que pueden liberar a sus integrantes de las necesidades económicas de la unidad doméstica.

Caracterización del capital social

La noción de capital social fue y es ampliamente trabajada y ha dado origen a cantidad de debates teóricos en torno a su significancia y a las relaciones que establece con otros capitales y, como dijimos, con el concepto de redes sociales. No indagamos en esta oportunidad en la totalidad de los debates que constituyen la historia de este concepto, sino que hacemos hincapié en la opción epistemológica y teórica que hace Bourdieu en torno al mismo, y quienes son los principales autores con los que debate. Siguiendo a Alicia Gutiérrez, las “*diferentes conceptualizaciones remiten a teorías de la acción diferentes (y, en algunos casos opuestas) y por ello, remiten a construcciones distintas del problema y a la posibilidad de generar estrategias de abordaje (tanto en el plano analítico cuanto en el político) también diferentes*”⁴⁸; de allí rescatamos la importancia de realizar un análisis de los fundamentos teóricos que dan origen a las distintas miradas de esta categoría, desde los autores que aquí nos interesan.

En primer lugar, y siguiendo a Susana Hintze⁴⁹, hacemos una primera distinción entre las concepciones de Bourdieu y Coleman por un lado, y por el otro autores como Fukuyama y Putman, quienes poseen grandes diferencias en torno a la definición de capital social. Hintze establece que las mismas se originan en base a que en el caso de los primeros se trata de miradas más bien estructurales del concepto –ya que la explicación del capital social se hace ligada a aspectos objetivos de los actores–, frente a unas lecturas que parten de la acción y de las disposiciones de los mismos, en los análisis de Fukuyama y Putman. Pero Gutiérrez avanza un poco más sobre estas distinciones y nos plantea que las perspectivas aparentemente similares de Bourdieu y Coleman esconden diferencias sustanciales con respecto a lo que entienden por capital social. En el caso de Coleman, quien es referente de los organismos internacionales en la elaboración de sus diagnósticos y cuya perspectiva analítica sigue las líneas propuestas por la Teoría de la Elección Racional, el sentido atribuido a este bien posee un contenido sustancialista en términos que entiende al capital social como una “cosa”, algo que está allí independientemente de quien lo posea y como lo utilice. En cambio, desde la perspectiva crítica de Bourdieu, el capital social es –como todos los demás capitales– ante todo una relación social. En primer término porque alude a relaciones sociales que se tejen entre agentes que interactúan; pero en segundo término porque tiene que ver con la posición que los agentes ocupan en un determinado momento en el espacio social general, por los condicionamientos que el campo social les impone y con el estado de relaciones de fuerza que se generan entre los agentes en un momento determinado. El capital social es para Bourdieu, al igual que los demás capitales, una fuente de poder que, al distribirse de manera desigual influye en las

⁴⁸ GUTIÉRREZ, Alicia, “El capital social en la pobreza: apuesta, medio y resultado de luchas simbólicas”, en: PAVCOVICH, Paula y TRUCCONE, Damián (Coord.), *Op. Cit.*, pág. 29.

⁴⁹ *Ibidem*, pág. 35.

estructuras sociales configurando las posiciones de dominación-dependencia. De esta manera se aleja de la concepción de Coleman, en la cual está totalmente ausente la idea de poder y de dominación ya que considera al mismo como un bien que es público y que por lo tanto puede beneficiar a todos por igual. En su planteo el nivel de la estructura está dado en términos de las interacciones, ya que ese es el medio en el que se constituye el capital social. Sin embargo, nos dice Gutiérrez, por más que la acción no se genere concibiendo a los actores aisladamente sino en interacción, el nivel de la “estructura” en Coleman no termina siendo más que la suma de las acciones individuales de los actores, postura que caracteriza al individualismo metodológico⁵⁰. Por otro lado el análisis estructural del capital social en Bourdieu es totalmente diferente. Hemos ya adelantado que es un capital relacional en términos que la atención está puesta en las relaciones entre las posiciones que pueden adoptar los agentes y no en ellos mismos, en sus individualidades, por ello cuando hablamos de capitales en Bourdieu hablamos de relaciones entre posiciones antes que de bienes en sí o “cosas” capaces de ser poseídas⁵¹.

En base a lo visto podemos definir al capital social para Bourdieu como *“un conjunto de recursos actuales o potenciales que están ligados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento y de inter-reconocimiento; o, en otros términos, a la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que no están solamente dotados de propiedades comunes (...) sino que están también unidos por lazos permanentes y útiles”*⁵². De esta manera el capital social se refiere al conjunto de relaciones que un agente o un colectivo es capaz de movilizar en un momento determinado, de modo tal de generar un mayor rendimiento del resto de los capitales con que cuenta. Es un poder que requiere de parte del agente una inversión constante para su acumulación, inversión en términos de esfuerzo y tiempo destinados a generar y sostener relaciones permanentes y útiles, las cuales se basan en intercambios –tanto materiales como simbólicos– que movilizan recursos. Es por lo tanto también un recurso en sí mismo, en la medida en que se invierte, se acumula, se puede perder o reconvertir, al igual que el resto de las especies de capitales.

Para el caso de nuestra investigación el concepto de capital social no sólo es fundamental porque se trata de un bien que facilita la movilización y acceso a determinados recursos que de otra forma resultarían difíciles o incluso imposibles de obtener; sino que también lo es porque se sostiene sobre la base de una serie de relaciones en las que el intercambio genera el re-conocimiento e inter-reconocimiento de una red de relaciones, valga la redundancia, en la cual los agentes sociales desarrollan sus prácticas, no necesariamente conscientes a alcanzar un objetivo individual. De esta manera, producto de los intercambios y de las relaciones que se generan cobra peso el capital simbólico, que subyace a ese capital social, cuya reproducción *“exige el esfuerzo incesante de relacionarse en forma de actos permanentes de intercambio, a través de los cuales se reafirma, renovándose, el reconocimiento mutuo”*⁵³. Esta segunda acepción del término remite al

⁵⁰ Ibidem, pág. 37.

⁵¹ Recordemos que el análisis bourdieusiano no es meramente estructural, sino que admite el juego entre el nivel de la estructura y el nivel de la acción, destacando la falsa dicotomía entre ambos, y señalando que es el agente en sus prácticas el productor pero al mismo tiempo también reproductor de aquellas estructuras que lo condicionan.

⁵² BOURDIEU, P., en GUTIÉRREZ, Alicia “Acerca del Capital social como herramienta de análisis. Reflexiones teóricas en torno a un análisis de caso”, Ponencia presentada en el II Congreso Nacional de Sociología, s/d, 2004, pág. 6.

⁵³ BOURDIEU, Pierre, “Las formas del capital económico, capital cultural y capital social”, Op. Cit., pág. 153.

reconocimiento como producto de relaciones que no son resultado de un “*fenómeno’ natural ni social que sea establecido, de una vez y para siempre, mediante un acto original de institucionalización*”⁵⁴, sino que las mismas se constituyen porque son elegidas y necesarias, porque suponen obligaciones que se perpetúan en el tiempo y que ante todo están basadas en sentimientos subjetivos.

El concepto de capital social ha sido utilizado fundamentalmente en el marco de los estudios sobre pobreza y vinculado a ella, en torno a las posibilidades que se ofrece a los pobres como un recurso para sus vidas. Por ello mismo es que se lo asocia también al concepto de redes sociales, al considerárselas a estas últimas como un capital social con que cuentan estos sectores sociales. No queremos dejar de destacar los aportes de Alicia Gutiérrez quien a través de una serie de investigaciones estableció que este capital es un recurso que permite a los pobres relacionarse entre sí y con los no-pobres⁵⁵; de allí que lo consideramos un recurso importante al momento de analizar las prácticas políticas de los jóvenes protagonistas de nuestro caso, tanto en las relaciones que tejen entre ellos y con el resto de los vecinos del barrio, como con otros agentes que no forman parte de su entorno.

La Educación Popular como herramienta para la transformación social

La Educación Popular (EP), como toda práctica social, supone considerar la diversidad de sentidos que adquiere ya que es susceptible de ser producida y leída desde diferentes discursos⁵⁶. De esta manera se constituyen, a través de la historia, significados pedagógicos-políticos diversos que conviven con un modelo educativo hegemónico que ha naturalizado determinadas relaciones y prácticas educativas. “*Al momento de indagar aparecen múltiples experiencias autodeterminadas de ‘educación popular’, todas diferentes entre-sí -en-la-práctica, aunque identificadas-entre-sí por su verbal oposición a la ‘educación dominante’ y por su cercanía a sentidos en torno a los excluidos, los sectores populares, los pobres, los marginados...*”⁵⁷. Esta diversidad de sentidos se observa a la hora de reconstruir la historia de la Educación Popular en Argentina y en América Latina. Los diferentes contextos históricos dieron lugar a distintas experiencias de EP las que definieron, en cada momento, un sujeto popular determinado⁵⁸ cuyo elemento común fue posicionarse críticamente frente al orden dominante, constituyendo propuestas pedagógicas y escolares alternativas a las hegemónicas, a las cuales interpelaba con nuevos sentidos.

Brevemente, siguiendo a Bolton y Rodríguez, señalamos cinco etapas de la EP en la Argentina. La primera desde 1968 a 1976, tiene la influencia de la Pedagogía de la Liberación, y da lugar a experiencias por fuera de las instituciones educativas oficiales. La EP será la herramienta que, orientada hacia los sectores populares, permitirá la difusión de la teoría revolucionaria. La segunda etapa transcurre en el período de la última dictadura militar, momento en el cual esta se utilizará

⁵⁴ Ibidem, Pág. 151.

⁵⁵ GUTIÉRREZ, Alicia, “El capital social en la pobreza: apuesta, medio y resultado de luchas simbólicas”, en: PAVCOVICH, Paula y TRUCONE, Damián (Coord.), *Op. Cit.*, pág. 42.

⁵⁶ BOLTON Patricio y RODRIGUEZ Virginia, “¿De qué hablamos cuando hablamos de Educación Popular? Discursos sobre la Educación Popular desde 1970 y hasta el presente”, Documento de trabajo, marzo de 2009.

⁵⁷ Ibidem, pág. 2.

⁵⁸ PINEAU, Pablo, “¿Qué es lo popular de la educación popular? Una aproximación histórica”, en: ELISALDE Roberto y AMPUDIA Marina *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e Historia de la Educación Popular en Argentina y América Latina*, Buenos Libros, 2008, págs. 175-191.

también para la difusión ideológica y la articulación política en la lucha contra el gobierno de facto. Al mismo tiempo se da una importante valoración de la cultura popular en términos de que se trata de la cultura tradicional de los sectores populares, la cual se ve vapuleada desde la educación oficial. En la década de los ochenta se vincula a la EP en el acompañamiento a las organizaciones barriales en el marco de la vida en democracia. La cuarta etapa transcurre durante los años noventa y se asocia a un periodo de fortalecimiento de la ONGs, ya que las mismas se constituyen como espacios de contención frente al desmantelamiento del Estado y a las consecuencias de las políticas neoliberales. Finalmente desde el año 2000, se retoma la idea del proceso de concientización de las décadas del sesenta y del setenta, en el marco de recuperar los saberes de los sectores populares de una manera crítica que habilite el diálogo, la reflexión y la construcción de saberes con sentidos significativos y generadores de nuevas experiencias de transformación.

En este contexto es en el que los distintos espacios del CELSMA piensan su propuesta de EP, que como dijimos remite a la teoría de Paulo Freire la cual retomamos a los fines de explicar los sentidos que adquiere la misma para esta experiencia.

Partimos de considerarla una teoría política-pedagógica que rescata la dimensión política en varios sentidos. En primer lugar su postura hace explícita una opción política en términos que sostiene que la educación no sólo no es sino que no debe ser considerada una práctica políticamente neutra como afirma la educación tradicional. Esta última, de orientación funcionalista, entiende a la educación como un proceso alejado de la realidad de los agentes en términos que trabaja desde un curriculum conformado por una serie de contenidos predefinidos y considerados universales y homogéneos, por lo tanto alejados de las realidades de los educandos. Establece que el docente debe apartarse de sus valoraciones más personales y transmitir con "objetividad" los contenidos que le han sido asignados. Por el contrario, la propuesta freireana se posiciona desde una concepción de la educación como un proceso permanente en la vida de los hombres y mujeres, ya que la considera más allá del período de escolarización y entiende que el ser humano nunca deja de educarse porque la educación es el proceso a través del cual éste se vincula con la naturaleza y con los demás, aprende, reflexiona, se comunica, es decir hace la historia. Freire nos dice: *"fue porque nos volvimos capaces de decir el mundo, en la medida en que lo transformábamos, en que lo reinventábamos, por lo que terminamos volviéndonos enseñantes y aprendices, sujetos de una práctica que se ha vuelto política, gnoseológica, estética y ética. (...) La educación es permanente no porque lo exija determinada línea ideológica o determinada posición política o determinado interés económico. (...) por el hecho de que a lo largo de la historia [el hombre] ha incorporado a su naturaleza la noción de no sólo saber que vivía sino saber que sabía, y así saber que podía saber más"*⁵⁹. Como vemos se trata de una concepción de la educación que se reconoce no neutral ya que el vínculo con la realidad de los educandos es el elemento central que caracteriza la pedagogía freireana y le permite generar conocimientos y aprendizajes significativos para los sujetos.

En segundo lugar consideramos que es política en términos de que está pensada para los sectores oprimidos y más desfavorecidos de nuestras sociedades. Al encontrarnos frente a un sistema capitalista generador de fuertes injusticias y desigualdades sociales, Freire propone una pedagogía

⁵⁹ FREIRE, Paulo, *Política y educación*, México, Siglo XXI, 1996, pág. 22. El resaltado es del autor.

que le permita a esos agentes populares liberarse de la opresión a través de la educación, encontrando caminos hacia la transformación de sus condiciones de vida, caminos que humanicen, en términos de promover cambios en las estructuras sociales y en las relaciones de poder. Como anteriormente dijimos, desde esta perspectiva se le asigna un lugar central a la realidad de los educandos como punto de partida para un aprendizaje que es apropiado porque parte de sus prácticas concretas, desde sus experiencias, sus historias particulares, sus conocimientos previos y sus propios marcos simbólicos, convirtiéndose en protagonistas de su educación. La necesidad de partir de la realidad de ese agente implica que el mismo logre reconocerse ocupando un determinado lugar en el mundo, como un actor histórico y social, condicionado pero también capaz de transformar esa realidad considerándose al mismo tiempo hacedor de la misma. De allí que para los sectores populares esta lógica adquiera sentido en el marco de unos aprendizajes que al iniciarse desde sus propias prácticas culturales den lugar a conocimientos significativos conectados a sus realidades, a sus problemáticas y por lo tanto liberadores de sus situaciones de opresión, liberando desde la conciencia a la práctica y desde la práctica a la conciencia, de la reflexión a la acción y de la acción a la reflexión.

En síntesis, la propuesta de Freire tiene un fuerte contenido político dado que exige que la práctica educativa esté comprometida con las realidades y las problemáticas sociales, culturales y políticas del entorno en la que se desarrolla. No se trata de una politicidad en términos partidarios o doctrinales, sino que tiene que ver con la posición del educador frente al acto educativo; tiene que ver también con las posibilidades de generar procesos educativos democráticos, con su vínculo con la igualdad de oportunidades, la defensa del carácter público de la educación y de los que menos tienen y la vigencia plena de los derechos humanos.

En esta instancia desde el autor definimos a la EP como *“un espacio donde las propias capas populares desarrollen (expresen, critiquen, enriquezcan, reformulen, valoricen) colectivamente su conocimiento, sus formas de aprender y explicar los acontecimientos de la vida social. Es el conocimiento que brota de la experiencia de vida y de lucha de las capas populares y que es elaborado por ellas mismas, que refuerza su capacidad de discernir y rechazar las reglas de la dominación, y que fortalece su poder de decidir cuáles son las luchas y formas de organización más capaces de concretar nuevas reglas de vida social”*⁶⁰. Vemos que Freire concibe a la educación como un acto de conocimiento dirigido a cumplir con ciertos objetivos centrados en la formación de un agente crítico y autónomo. Pero además de ello hay de base en la educación freireana un cuestionamiento acerca de lo que significa aprender y enseñar, de lo que es educarse, de lo que educar permite. Él nos dice que la educación y el aprendizaje son procesos siempre permanentes durante la vida de los hombres; no sólo el espacio del aula o el ámbito escolar son los lugares en los que se enseña y aprende, el hombre constantemente a través de su realidad y sus vivencias cotidianas aprende y también enseña.

En este sentido la educación es un proceso permanente en el cual los agentes se acercan mediante la praxis al mundo social; es decir tienen la capacidad de conocer la realidad y de transformarla

⁶⁰ PREIWERK, M., citado en DENARDI, Luciana, *La cultura popular entra en la escuela. Proyecto pedagógico, habitus y educación popular*, Villa María, Eduvim, 2009, pág. 65.

mediante la reflexión y la acción. De esta manera, tanto hombres como mujeres a través de la educación se orientan en el mundo, y en dicho proceso son capaces de aprehenderlo para luego poder transformarlo; es un acto de conocimiento y a la vez político en el cual se genera una relación dialéctica entre la subjetividad de los agentes y la objetividad de las estructuras. Es por eso que la propuesta del autor intenta romper con la mirada tradicional de la educación del actual sistema dominante que entiende a los educandos como meros objetos de manipulación de quienes educan, que a su vez responden a las estructuras de dominación de la sociedad actual⁶¹. A diferencia de una práctica para la libertad esta perspectiva que admite una práctica para la dominación supone el mantenimiento del statu quo, para la cual: *“Educar, entonces, es todo lo contrario a ‘hacer pensar’, y mucho más aún es la negación de todas las posibilidades transformadoras del individuo vueltas hacia el ambiente natural y social en el cual le tocará vivir”*⁶².

En definitiva, romper con esta mirada dominante que asume la necesidad de una sociedad alienada en la que los agentes tienden a adaptarse a las condiciones de existencia de dominación en las que se encuentran, supone considerar a los agentes como seres inacabados, históricos, que se hacen y se re-hacen socialmente, y que al percibirse como tal son capaces de transformarse y transformar su propia realidad. Este punto de inflexión aparece cuando los hombres y mujeres, en sociedad, inventan el lenguaje y a partir de allí tienen la posibilidad de conocerse y conocer la realidad. *“De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo”*⁶³. Mediante un proceso de reflexión auténtico que sitúa a los agentes en relación con otros y con el mundo; y en el cual conciencia y mundo se dan simultáneamente.

La palabra para enunciar y construir la realidad

La EP como práctica liberadora es fruto de un *proceso de concientización* a través del cual los agentes se reconocen como sujetos reflexivos y críticos de su realidad social. El mismo no se configura como un conjunto de acciones mecánicas, ni como algo meramente mágico, por el contrario es la decisión de comprender dialécticamente al individuo y al mundo. Si bien no existe una definición acabada de lo que significa concientización, Thomas G. Sanders retoma el concepto de Freire y define a la “concienciación” como *“un ‘despertar de la conciencia’, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente las causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora”*⁶⁴. Dicho despertar de la conciencia se constituye, entonces, en un diálogo permanente con otros agentes y con el mundo, porque ocurre en un contexto físico e histórico que rescata no sólo el ahora, sino ese presente conectado con un antes o un después; lo cual pone de manifiesto que los hombres y las mujeres hacen la historia, que está siendo y los hace a ellos, además de que tienen la posibilidad de narrarla.

⁶¹ FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1972, pág. 11.

⁶² *Ibidem*, pág. 13.

⁶³ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, 2^{da} edición, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006, pág. 97. El resaltado es del autor.

⁶⁴ SANDERS, Thomas, *The Paulo Freire method*, Nueva York, American Universities Field Staff, junio 1968, en FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, siglo XXI, 1972, págs. 17-18.

Ahora bien, la concientización necesita del develamiento de la realidad que supone poderla pronunciar y darla a conocer, sin embargo, no puede detenerse en esta etapa y debe alcanzar la transformación de la misma. En este sentido Freire señala la importancia primero de una lectura del mundo y, luego, una lectura de la palabra mediante la cual los agentes asuman un papel creativo y pensante de su realidad. “*La concientización sólo es viable porque la conciencia del hombre, a pesar de estar condicionada, puede reconocer tal condicionamiento*”⁶⁵. Por lo tanto, en la medida que los agentes puedan expresar y reflexionar, dialécticamente, sobre su determinación son capaces de constituirse en agentes críticos y liberarse. Es fundamental que los agentes puedan –y les sea permitido– aprender desde el lugar en el que se encuentran temporal, espacial y socialmente ubicados.

Sin embargo, la *conciencia crítica*, que es la finalidad del proceso de concientización, sólo es posible, como hemos dicho, siempre que los agentes puedan conocer, percibir, crear y actuar en sus propias prácticas cotidianas; develando de esa manera las estructuras de dominación de las que son producto y reproducen a través de sus prácticas. El paso a una conciencia crítica supone, entonces, un posicionamiento crítico de los agentes que le permita tener una representación clara de las cosas y los hechos, tal cual aparecen en la experiencia, en sus correlaciones causales y circunstanciales que le dan forma a la realidad⁶⁶. Una comprensión verdadera de su realidad los enfrenta a la posibilidad de cambiarla, como seres activos y reflexivos de sus prácticas; lo que permite superar una mirada ingenua o mágica que naturaliza su condición de dominados y, por ende, de agentes pasivos. Lo crítico de la conciencia no sólo depende del momento en el cual se sitúan los agentes, su contexto, sino de las experiencias que atraviesan.

Dos particularidades se desprenden de lo expresado hasta aquí, por un lado, la importancia que asume el contexto concreto del agente en la lógica de la EP; y por el otro, la necesidad de no quedarse en un mero pronunciamiento de la realidad sino ir más allá en la búsqueda de “cambiar algo” o superar esas condiciones de existencia. Tales características nos lleva a preguntarnos cómo es posible conquistar esa realidad para poder transformarla, cuáles son esas herramientas que debemos emplear para alcanzar tales objetivos. Si pensamos a la educación como un proceso permanente en el que aprender y enseñar se dan simultáneamente, es necesario mencionar la importancia de la comunicación y la participación de los agentes, como hemos señalado, *en* y *con* su mundo. Esta postura requiere superar la relación educador-educando, de la educación tradicional, en la que los educandos son considerados meros depósitos, completamente pasivos, que archivan la

⁶⁵ FREIRE, Paulo, *Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires, Tierra Nueva, 1975, pág. 59.

⁶⁶ Cabe señalar que la conciencia crítica no es la única manera a través de cual Freire explica la aprehensión que los hombres y mujeres hacen de su realidad. Por el contrario, en diferentes momentos de sus obras el autor pone de manifiesto que existen distintos niveles de conciencia, que varían de acuerdo al condicionamiento de las estructuras históricas sobre la conciencia, así como de la forma en que esta aprehende dichas estructuras. De esta manera reconoce: por un lado, que la captación de la realidad será más mágica (conciencia mágica) cuanto menor sea la aprehensión de las causalidades de esa realidad, y se les atribuya a los hechos un poder superior que domine a ese sujeto, y lo hace posicionarse en un lugar de sumisión, de inactividad y de fatalismo frente a la realidad. Y por otro lado, la conciencia ingenua la cual se considera superior a los hechos y por lo tanto también cree poder dominarlos y se siente totalmente libre para juzgarlos. Si bien el hombre tiene la capacidad de captar datos de la realidad, ni la conciencia ingenua, ni la mágica captan los nexos causales de los hechos o cosas que en ella se dan y le temen o buscan entenderlos como mejor le agrade; por ello la necesidad de superar estos estadios y alcanzar una conciencia crítica que les permita a los agentes conocer y reconocerse como oprimidos. FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Op. Cit., pág. 124.

información que les comunican y transfieren los educadores⁶⁷. De esta manera se reproducen las relaciones de dominación-opresión, y al imponerse la pasividad de los agentes crece la ingenuidad con la que se enfrentan al mundo, y se acentúa la naturalización a la realidad parcializada de los saberes recibidos⁶⁸. Por el contrario desde la EP se comprende dicha relación en los siguientes términos: educador-educando con educando-educador, en diferentes espacios pedagógicos en los cuales recuperar las prácticas cotidianas de los agentes de ambas partes como insumos necesarios para aprehender la realidad. *“Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”*⁶⁹.

Cabe señalar que el aspecto central de esta educación liberadora es el diálogo, el cual no debe ser entendido únicamente como una herramienta de aprendizaje y elaboración de nuevas prácticas, sino *“en tanto instancia racional y afectiva de comunicación horizontal, y en la que se juega la dimensión humana de hombres y mujeres”*⁷⁰; así como considerarlo una apuesta al desarrollo de una verdadera democracia y libertad. Por lo tanto si *“La relación dialógica es el sello del acto cognoscitivo, en el cual el objeto cognoscible, mediatizando los sujetos cognoscentes, se entrega a su develamiento crítico”*⁷¹, la fuerza del diálogo radica en un acto creador que se da en el encuentro de hombres y mujeres que, como hemos mencionado, pronuncian el mundo, mediante una palabra activa que surge de una lectura crítica del mismo, palabra que debe retornar problematizada a los agentes que la enunciaron exigiendo un nuevo pronunciamiento. Es a través del diálogo como se construye un punto de vista crítico, mediante un proceso de concienciación, de una realidad que se encuentra en constante devenir y en la cual los agentes se encuentran condicionados por las estructuras objetivas.

En conclusión optar por esta propuesta político-pedagógica nos remite al hecho de que la misma constituye un proyecto que asume a la educación de una manera amplia y compleja, no como algo que se da mecánicamente y sólo dentro de determinados espacios, sino como un proceso permanente a lo largo de toda la vida de los hombres y las mujeres. Esta mirada se debe a que la educación tiene como objetivo último humanizar a los agentes y, por lo tanto, a la sociedad toda a través de un proceso transformador y liberador. Cabe señalar que el mismo adquiere relevancia para los sectores populares ya que son ellos los que viven en su cotidianeidad la violencia material y simbólica que generan las estructuras dominantes. Una vez que los oprimidos tengan voz y comiencen a ser escuchados aparece la posibilidad de trabajar colectivamente en la búsqueda de comprender y cambiar su realidad.

Por lo tanto, en este humanizar el mundo aparece el reconocimiento por un lado, de que la historia debe ser considerada como posibilidad y no como determinación, para borrar esa idea fatalista de que el mundo es lo que es y no puede ser modificado; y por el otro que los agentes, que son quienes hacen la historia en relación con otros y con su realidad, son seres condicionados más no

⁶⁷ Estas características responden a lo que Freire define en *Pedagogía del oprimido* como “concepción o visión bancaria de la educación”.

⁶⁸ FREIRE, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, Op. Cit., 2006, pág. 81.

⁶⁹ Ibidem, pág. 93.

⁷⁰ LENS, José Luis “Las dimensiones de la educación como ejes del pensamiento freireano”, en ELISALDE Roberto y AMPUDIA Marina, *Op. Cit.*, pág. 150.

⁷¹ FREIRE, Paulo, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI, 2008, pág. 82.

determinados por las estructuras objetivas. De modo que, el reconocer ese condicionamiento es un paso fundamental para alcanzar una conciencia crítica, que solamente aparece cuando los agentes mediante un diálogo reflexivo con los demás asumen críticamente su realidad, y son capaces de aprehenderla a partir de sus experiencias cotidianas.

La búsqueda constante de crear condiciones y herramientas para escuchar todas las voces, sobre todo las de los dominados de este sistema, y recuperar sus representaciones y prácticas desde el lugar que estos agentes ocupan en el mundo social admite la idea de que –como dice Freire– “*cambiar es difícil pero es posible*”⁷². Siempre que los agentes no se queden en la simple denuncia, en el decir la realidad deshumanizante que los rodea, sino que vuelvan a ella en una posición más crítica y radical, anunciadora de su superación.

Los jóvenes populares

En esta instancia nos referimos a los agentes protagonistas de la presente investigación a partir de unas características que a nuestro entender los definen como atravesados por una doble condicionalidad que los posiciona en un lugar de oprimidos. Las mismas tienen que ver por un lado con su condición de ser jóvenes y por lo tanto con todas las experiencias y situaciones que caracterizan a los sujetos que transitan este período de edad en particular; y por el otro lado con el hecho de que son jóvenes que viven en un barrio popular y por ende atraviesan esas experiencias en el espacio físico y social de un barrio caracterizado por la pobreza. Como veremos a continuación, hablar de juventud supone una diversidad de formas en las que la misma puede transitarse, así es como el territorio barrial aparece como un fuerte condicionante para determinar qué caminos y posibilidades se les presentan a estos jóvenes para vivir su juventud. Es por ello que optamos por trabajar estas dos categorías, la de *juventud* y la de *barrio*, ya que en una relación dialéctica permiten visualizar las libertades y condicionamientos que tienen estos jóvenes populares.

Con respecto al primer concepto, decimos que hablar de edad no resulta suficiente para caracterizar a la juventud, ya que la misma, al igual que cualquier otro período etario, puede vivirse de diversas maneras. Es por ello que al referirnos al mismo y no centrarnos solamente en la edad biológica, ampliamos su sentido e incluimos en él una heterogeneidad de situaciones que pueden vivirse en esta etapa, lo que nos lleva a hablar de *juventudes* antes que de *juventud*, según el planteo de Klaudio Duarte Quapper⁷³. El autor nos dice, siguiendo a Bourdieu, que dicha categoría es, como otras tantas, una construcción conceptual más, que se define en torno a las luchas de poder por la definición de las maneras a través de las cuales clasificamos al mundo y por lo tanto lo entendemos. Bourdieu nos dice: “*la juventud y la vejez no son datos, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos. Las relaciones entre la edad biológica y la edad social son muy*

⁷² FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI, 1997, pág. 77.

⁷³ DUARTE QUAPPER, Klaudio “¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente”, en DONAS BURAK, Solum (Comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina*, Cártago, Libro Universitario Regional, 2001, Pág. 41.

*complejas*⁷⁴. De esta manera, este concepto, al igual que el de vejez o el de niñez, se van redefiniendo en estas disputas, y así determinándose en cada momento los límites entre los diferentes grupos etarios, así como las responsabilidades, conductas y derechos que se le atribuyen a cada uno, estando en esa definición *“en juego [enjeu] la transmisión del poder y los privilegios entre las generaciones”*⁷⁵.

Duarte Quapper también plantea que las lecturas tradicionales sobre la juventud han estado atravesadas por una matriz adultocéntrica que ubica al joven siempre en referencia al adulto, en tanto que se busca “prepararlo” para ser un futuro buen padre, trabajador, consumidor, ciudadano... El lugar asignado a aquel no es su presente, sus necesidades actuales, sus carencias o sus potencialidades, sino que esto se vuelve negativo o invisible ya que el futuro es el lugar positivo asignado para él. Esta mirada adultocéntrica presenta cuatro trampas según el autor. En primer lugar la homogeneización de lo que comprende el mundo juvenil, entendiéndolo como un universo de agentes “todos iguales”; asumiendo una postura en la que no se hacen distinciones de género, raza o clase social, y tampoco en lo que se refiere a conductas y diversidad de maneras a través de las cuales se comunican y expresan su juventud. En segundo lugar subyace la estigmatización de estas prácticas y discursos. Se constituye así una mirada basada en prejuicios y estereotipos que dan origen a una mirada de la juventud como período problemático que deriva en un trato desde los adultos hacia ellos fundado en la desconfianza y el temor, lo que lleva a reprimir sus conductas y las formas en que se expresan, dejando de lado los aportes que como grupo etario y social puedan realizar. En tercer lugar Duarte Quapper destaca la “parcialización de la complejidad social”⁷⁶ como manera de dividir en etapas el ciclo de vida y anular la posibilidad de la simultaneidad en la convivencia entre agentes pertenecientes a distintos períodos etarios. Esta mirada supone una designación rígida de las oportunidades, obligaciones y derechos atribuidos a cada segmento de edad y por consiguiente limita las posibilidades de asumir funciones que no corresponden al período vivido. En último lugar, el adultocentrismo también idealiza a la juventud al depositar en ella la esperanza de que construya en el futuro un “mundo mejor”. Desde aquí se les asigna la responsabilidad de ser quienes encaren el camino de la transformación y el cambio social, solamente por el hecho de ser jóvenes, esto significa que la juventud los posiciona como agentes siempre críticos e innovadores.

En síntesis, se ha construido a lo largo de la historia una mirada dominante de la juventud que la concibe como una unidad uniforme e invariable, esto sin tener en cuenta que se trata de un concepto y de una realidad socialmente construida, modificable, manipulada y sobre todo compleja. Al considerar que hay diversidad de juventudes decimos entonces que estas se expresan de múltiples maneras, generando grupos sociales muy diversos aunque pertenezcan a una misma franja etaria. Mario Margulis y Marcelo Urresti nos dicen que la juventud se articula socioculturalmente también en función a *“la generación a la que se pertenece –en tanto memoria social incorporada, experiencia de vida diferencial– [...] con el género –según las urgencias temporales que pesan sobre el varón o*

⁷⁴ BOURDIEU, Pierre, “La <<juventud>> sólo es una palabra”, en BOURDIEU, Pierre, *Cuestiones de Sociología*, Madrid, Istmo, 2000a, Pág. 143.

⁷⁵ Ibidem, pág. 153.

⁷⁶ DUARTE QUAPPER, Klaudio, *Op. Cit.*, pág. 66.

sobre la mujer– y con la ubicación en la familia que es el marco institucional en el que todas las otras variables se articulan”⁷⁷. A ello le sumamos la influencia que ejercen los modelos, propuestas y consumos que –a través de los medios de comunicación y las industrias culturales– se les proponen continuamente. Es decir, un joven atraviesa esta etapa de su vida de una manera particular según cuál sea el género, la clase social y la generación a la que pertenezca, así como también el marco institucional y el contexto en el que desarrolle su cotidianidad. “La juventud es [...] una condición relacional, determinada por la interacción social, cuya materia básica es la edad procesada por la cultura”⁷⁸.

En este sentido las posibilidades y las condiciones de vida que provienen de la situación socioeconómica de los jóvenes hacen que la juventud sea vivida y expresada de distintas maneras en cuanto a necesidades, expectativas, consumos o manifestaciones culturales. Por ejemplo, en el caso de los jóvenes provenientes de los sectores populares latinoamericanos, el tiempo libre no se vive de la misma manera que el tiempo libre de los jóvenes de clase media, quienes transitan el momento como parte de la moratoria social que los adultos les bridan para que estudien, se inicien lentamente en el mundo del trabajo, armen su propia familia y finalmente se independicen económicamente de sus padres. No ocurre así para los jóvenes de sectores sociales en los que las carencias económicas marcan el inicio al mundo del trabajo tempranamente, así como también la mayoría de las veces a la paternidad, y la perspectiva de continuar los estudios también se convierte en una posibilidad difícil de concretar. Entonces el tiempo libre del joven popular adquiere para Margulis una connotación totalmente distinta. Cuando este agente posee mucho tiempo libre porque no encuentra trabajo o porque no asiste a la escuela, el mismo se convierte en un tiempo al que no se lo ocupa con ninguna actividad que le dé sistematicidad a su vida cotidiana.

Dina Krauskopf acuña el concepto de premura psicosocial como opuesto al de moratoria, para referirse a aquellos jóvenes que viven en exclusión y atraviesan la obligación de asumir responsabilidades supuestamente adultas pero con ausencia de oportunidades para llevarlas adelante. La autora plantea que esta premura se intensifica desde la pubertad, momento del ciclo de vida en que comienza a legitimarse la responsabilidad de aportar a la subsistencia personal y familiar⁷⁹. Ya no hablamos de la espera avalada por el adulto y de una etapa destinada al disfrute y a la preparación para el futuro, sino de un tiempo vacío, sin proyecciones, sin perspectivas de inserción laboral, cargado de culpabilidad, y sufrimiento, “es el tiempo penoso de la exclusión y del desprecio hacia su energía y potencial creativa”⁸⁰. No son los jóvenes populares entonces el símbolo de la juventud siempre despreocupada, rebelde, ajena a las dificultades económicas domésticas, y siempre atenta a los consumos de moda.

Otra importante distinción que señalamos es el concepto de género asociado al de la edad. Margulis también destaca que la juventud no es igualmente vivida para los hombres que para las mujeres, aun

⁷⁷ MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo, “La juventud es más que una palabra” en MARGULIS, Mario (Editor), *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*, Buenos Aires, Biblos, 2008, pág. 29.

⁷⁸ MARGULIS, Mario, “Juventud: una aproximación conceptual”, en DONAS BURAK, Solum (Comp.), *Op. Cit.*, Pág. 41.

⁷⁹ Dina Krauskopf toma este concepto de F. De la Garza, en KRAUSKOPF, Dina, “Proyectos, incertidumbre y futuro en el período juvenil”, Conferencia dictada en el 4º Congreso Argentino de Salud Integral del Adolescente, Rosario, 20 al 23 de setiembre de 2001, pág. 498.

⁸⁰ MARGULIS, Mario, “Juventud: una aproximación conceptual”, en DONAS BURAK, Solum (Comp.), *Op. Cit.*, pág. 46.

compartiendo otras características en común. Señala, que por ejemplo la mujer está fuertemente influida por los tiempos que marca la maternidad, la misma no se desarrolla de igual manera en los distintos sectores sociales, generándose diferencias en cuanto a la fuerza del mandato social por ser madre, el número promedio de hijos, el momento de la vida más apropiado para iniciarse en la maternidad, entre otros factores. En el caso de los sectores populares reconoce que hay una fuerte imposición de la maternidad como mandato hacia la mujer y como modo de realización personal, lo que llevaría a que sea mucho más frecuente esta experiencia entre las jóvenes a diferencia de lo que ocurre en los sectores medios o altos, de igual modo es mayor el número promedio de hijos que tienen. Margulis advierte entonces que lo biológico –en este caso la posibilidad de ser madres– no se refiere sólo a una cuestión de naturaleza, sino que es un elemento que se tiene que considerar en su relación con otros condicionamientos de orden sociocultural. Al mismo tiempo también señala que hubo cambios en la relación entre género femenino y juventud que complejizaron el rol de la mujer, *“sobre todo la reducción de las limitaciones y restricciones en el plano de la sexualidad y la mayor apertura al mundo laboral e intelectual”*⁸¹. En los sectores populares estas transformaciones llevan a que las mujeres no sólo asuman las tareas domésticas, sino también las responsabilidades laborales por fuera del hogar para el sustento de la familia.

Por su parte también Krauskopf se refiere a la vida de los jóvenes como marcada por la consigna de vivir el presente y no el futuro como eje a partir de cual se ordena la vida, en oposición a la mirada adultocéntrica que concibe a la juventud como etapa que tiene a la adultez como única meta definida. La estructuración de los proyectos juveniles están anclados en *“la adquisición de respuestas y habilidades que puedan confrontar en su presente para ir construyendo ejes flexibles de su identidad que integran sentidos de vida en su trayecto existencial”*⁸². El vivir el ahora y no concentrar todas las energías en el futuro tiene su origen en una serie de cambios operados a nivel global que *“han modificado las trayectorias de vida de las personas, rompiendo la estabilidad secuencial de la existencia. Hoy se ha fracturado el orden lineal de la vida caracterizada por el estudio, la formación laboral, la inserción en el trabajo, el matrimonio y la tenencia de hijos. Muchos de estos eventos no siguen un orden preestablecido o no suceden”*⁸³. Esto lleva a los jóvenes a centrar sus energías en vivir el presente frente a la inestabilidad del futuro, un presente que también resulta poco estable porque la secuencia temporal estudio-trabajo ya no es segura. Como anteriormente dijimos, las necesidades económicas urgen para estos jóvenes populares, quienes muchas veces sustituyen la escolaridad por la actividad laboral en vistas también de que los espacios escolares ofrecidos por la educación formal no responden a sus inquietudes y/o necesidades. La distancia entre lo que la escuela enseña y las realidades de estos agentes y sus deseos para el futuro se suman también a una situación de devaluación de los títulos académicos frente a las posibilidades del mercado de trabajo. Ambas situaciones derivan en una incorporación laboral débil de estos jóvenes, al mismo

⁸¹ Ibidem, pág. 50.

⁸² KRAUSKOPF, Dina, *Op. Cit.*, pág. 495.

⁸³ MACHADO, Gerardo, SUÁREZ GÓMEZ, Luis, ESPINA, Rodrigo, “La juventud y los retos de la actualidad”, presentado en IV Conferencia Internacional *La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI*, La Habana, mayo de 2008, pág. 3.

tiempo que se mantienen alejados de los círculos de la educación formal; esto incrementa su situación de vulnerabilidad y reproduce el ciclo de pobreza en el que se encuentran inmersos⁸⁴.

En síntesis, nos posicionamos frente a la categoría juventud en un sentido amplio que no sólo tiene en cuenta la edad sino también otros elementos que permiten darle especificidad a este grupo de jóvenes de la Tercera Sección de Malvinas Argentinas; los cuales desarrollan su cotidianeidad en un contexto caracterizado por la pobreza, precariamente incorporados al mundo laboral y/o escolar y atravesados por la urgencia de las necesidades económicas propias y de sus familias.

Un territorio popular: el barrio

Otro aspecto que es necesario tener en cuenta en nuestro caso de estudio son las características que definen el espacio físico en el cual se sitúa la experiencia de estos jóvenes, como dijimos: el *barrio*. Si bien dicha categoría es compleja y adopta diferentes matices de acuerdo a los aspectos que se consideren, en este trabajo centramos la atención en la descripción que toma la misma cuando nos referimos a un *barrio popular*. De esta manera elegimos algunas dimensiones que consideramos importantes para su definición y recuperamos la propuesta relacional entre el espacio físico y el espacio social de Pierre Bourdieu, dado que a partir de allí podemos comprender al barrio tanto en su geografía urbana como en las relaciones y representaciones sociales que hacen a las prácticas de sus habitantes y lo definen.

En principio el barrio puede ser entendido como una parte integrante, pero a la vez diferenciada, de la ciudad; así Gravano identifica dos aspectos que conforman un contexto de necesidad que sirven de respuesta a su definición: “[primero] ...denotar la situación de diferenciación y desigualdad dentro de la ciudad, y servir de indicador del proceso de segregación en el uso y estructuración del espacio urbano (...) [y segundo] la necesidad de connotar determinados valores e ideales, que hacen a la convivencia de la vida urbana en comunidad”⁸⁵. Así su rasgo estructurante es su condición de “puente” de la ciudad, a partir de la cual atraviesa y se entrecruza la frontera entre el espacio público y el espacio privado de la vida individual y colectiva de quienes lo habitan, producto de las relaciones de cotidianeidad y proximidad de sus vecinos. Esto pone de manifiesto que al interior del barrio sus habitantes desarrollan cierto sentido de pertenencia y apropiación de acuerdo, como veremos más adelante, al sitio y la posición que tengan en el espacio barrial, que a través de sus prácticas va a definir lo que ellos sienten y valoran de su vida cotidiana. Dicho de otra manera **“el barrio no es la esencia de la vida urbana, él es una parte que se constituye y alimenta de las dinámicas urbanas; aunque en sí mismo posee su propia coherencia y existencia”**⁸⁶.

En nuestro caso, la denominación de *barrio popular* se debe a que aquel adquiere determinadas características, a nivel material y social, que son fundamentales para comprender el uso y apropiación que los agentes hacen de su espacio y, al mismo tiempo la trama de significados que entran en juego al momento de definirse e identificarse frente a “otros”. Para ello, y siguiendo con la descripción

⁸⁴ KRAUSKOPF, Dina, *Op. Cit.*, pág. 497.

⁸⁵ GRAVANO, Ariel, *Antropología de lo Barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana*, Buenos Aires, Espacio, 2003, pág. 13.

⁸⁶ MÁRQUEZ, Francisca, “Historias e identidades barriales del Gran Santiago: 1950-2000”, Ponencia presentada en el IX Congreso Argentino de Antropología Social, Misiones, agosto de 2008, pág. 6. El resaltado es de la autora.

anterior, hemos tomado la definición que realiza Merklen cuando dice que “*el barrio es (...) el espacio de la inscripción territorial entendida como una forma de inscripción social a través de la ciudad*”⁸⁷; es decir que supone una configuración espacial que incluye una relación tanto dentro de éste como fuera de él, con la ciudad. El territorio barrial puede ser entendido entonces como ese espacio que se encuentra ubicado en un espacio más amplio, la ciudad-sociedad, que le permite a los agentes sociales constituirse en y fuera del barrio; y en un vínculo desigual entre ellos y los recursos distribuidos también desigualmente. Por lo tanto, dentro de determinados límites observamos por un lado, que las regulaciones de la vida del barrio generalmente provienen por fuera de éste y por el otro que la participación de sus habitantes no puede reducirse al ámbito de lo local –lo próximo estrictamente– sino que lo excede⁸⁸.

Teniendo en cuenta estos límites cuando centramos la atención en el barrio popular intentamos recuperarlo no sólo como un territorio en el que se disputan determinadas luchas, simbólicas y materiales, que configuran la espacialidad socio-física del mismo; sino también en aquellas propiedades que muestran la potencialidad de esas relaciones [desiguales] de organizar a los agentes y movilizarlos colectivamente en el fortalecimiento de vínculos más comunitarios en pos de satisfacer determinadas necesidades y/o demandas que resultan de sus condiciones de existencia, las cuales se caracterizan por la restricción de ciertos bienes y servicios indispensables para la vida. Para ello el barrio se configura como un espacio de integración cuya inscripción social hace que los agentes se reúnan en el intercambio de diferentes recursos y el trabajo compartido mediante la participación en distintos espacios institucionales o no que les permitan dotarse de la mayor cantidad de recursos posibles para la subsistencia de la vida cotidiana. Sin embargo, consideramos que los habitantes cuentan con determinados recursos o capitales a partir de los cuales se movilizan y llevan adelante sus prácticas; así la participación en diferentes “círculos de pertenencia”⁸⁹ o grupos si bien se debe a la urgencia de responder a necesidades inmediatas, también tiene su correlato en la búsqueda de consolidar cierto reconocimiento entre los agentes.

Al mismo tiempo, reconocer el territorio barrial como soporte de ciertas solidaridades locales, que no necesariamente supone pensar en relaciones de horizontalidad y homogeneidad entre los vecinos, permite recuperar el peso que tiene el espacio físico en la experiencia diaria de los agentes. Esto significa, que “el estar en el barrio” adquiere sentido en la medida que éste actúa como espacio de refugio de quienes lo viven en su cotidianeidad; dicho de otra manera “la vida cotidiana pasa por el barrio”. Sus habitantes se sienten identificados con el barrio por la trama de significados que elaboran y que hacen que lo perciban como un todo; y a la vez porque existen normas comunes en torno a las que se organiza ese sentido de pertenencia. El barrio popular es entonces ese territorio de los pobres, de los trabajadores, incluso de los “excluidos”... es el barrio de los sectores populares, no sólo porque se constituye en un punto de apoyo de las relaciones sociales y la movilización colectiva

⁸⁷ MERKLEN, Denis, *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*, Buenos Aires, Gorla, 2005, Pág. 164.

⁸⁸ Nos dice Francisca Márquez: “*Aún estando equipado y dotado de buenos servicios, el barrio no es jamás autosuficiente; la estructura del barrio depende completamente de estructuras más vastas: poder político, institucional, local, regional, nacional...*”. MÁRQUEZ, Francisca, *Op. Cit.*, pág. 7.

⁸⁹ MERKLEN, Denis, *Op. Cit.*, Pág. 147.

de sus habitantes, sino también porque es un espacio vital en el proceso de socialización de los agentes y sus familias.

Paralelamente, nuestro punto de partida teórico encuadra dentro del enfoque relacional que Bourdieu construye entre el espacio físico y el social; lo que hace que el territorio barrial sea considerado un espacio apropiado por una determinada relación social [de dominación] en la que entran en juego diferentes agentes y recursos distribuidos de manera desigual en la estructura espacial en cuestión. Si hablamos de barrio popular, como hemos visto, el mismo se refiere a un espacio con escasos bienes y servicios públicos y/o privados, los cuales están distribuidos y son apropiados desigualmente. El barrio, como dice Merklen, es un territorio que se constituye como fuente de poder en la medida en que define aquellos lugares en los que se mueven los agentes dada la concentración o no de determinados recursos. Para éste los agentes en tanto cuerpos se sitúan en un lugar *“definido como punto del espacio físico en que están situados, ‘tienen lugar’, existen un agente o una cosa...”*⁹⁰; y ocupan una posición definida en relación a la posición que otros agentes tienen en el espacio social. Esto significa que los mismos, al igual que las cosas en cuanto los agentes se apropian de ellas, están situados en un lugar del espacio social *“que puede caracterizarse por su posición relativa con respecto a los otros lugares (...) y por la distancia que los separa de ellos”*⁹¹.

Tales posiciones enclavadas en el espacio social general están definidas a partir de la distribución desigual de diferentes tipos de capitales –económico, cultural, social y simbólico– que determinan las estrategias que los agentes llevan adelante para apropiarse de los recursos puestos en juego. Así, el espacio físico apropiado funciona como una simbolización del espacio social, mientras que el espacio social se retraduce en el espacio físico. De allí la noción de “espacio social reificado” que se presenta como la distribución en el espacio físico de diferentes bienes y servicios, pero también de agentes y grupos localizados físicamente y provistos de oportunidades desiguales para la apropiación de aquellos, en la medida que los agentes cuentan con diferentes especies de capital cuya estructura y volumen (y trayectoria) determina el poder que los mismos tienen sobre el espacio físico y el valor que se le otorga a las diferentes zonas de éste.

En definitiva comprender al barrio popular desde una propuesta relacional nos habilita a re-construir al tiempo que sus estructuras sociales cómo estas son incorporadas en los agentes y configuran los significados para entender y actuar en el mundo social. Entendemos que la distribución de sus habitantes y sus recursos es diferencial, y por ende la capacidad que los agentes tienen de dominar el espacio depende del capital poseído dado que tal atributo define la proximidad o distancia, física o simbólica, a unos bienes socialmente escasos. De esta manera, las diferencias regionales al interior del barrio pueden relacionarse con diferencias de capitales, en el caso de los sectores populares *“La falta de capital intensifica la experiencia de finitud [esto significa que] encadena a un lugar”*⁹². Por su parte los puntos de vista que manifiestan los agentes, a través de un proceso permanente de construcción de sentidos, enuncian la realidad y el modo en que los mismos se movilizan dentro del espacio barrial y organizan sus prácticas cotidianas.

⁹⁰ BOURDIEU, Pierre, *“La Miseria del Mundo”*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1999, pág. 119.

⁹¹ *Ibidem*, pág. 120.

⁹² *Ibidem*, pág. 123.

Cierre: prácticas políticas en un contexto popular

Las categorías teóricas mencionadas nos aproximan a nuestro estudio de caso y nos delimitan de alguna manera el contexto en el cual se desarrolla; por un lado, los agentes jóvenes y por el otro el espacio físico y social en el que se encuentran ubicados, el barrio popular. De esta manera las dimensiones que las caracterizan son fundamentales dado que en su mutua relación nos permiten comprender el peso que tienen las prácticas que los jóvenes populares llevan adelante como grupo en un entorno concreto como es su barrio; el cual a su vez se convierte en el territorio propio de estos agentes en el que generan y desarrollan sus prácticas [políticas].

Pero a su vez, estas prácticas adquieren significatividad en ese territorio porque se gestan desde una lógica pedagógica que habilita un saber iniciado en las propias prácticas populares de los jóvenes, aprendizaje mediado por procesos de reflexión que se generan a partir de la participación en el AJ. Tales mediaciones permiten reconfigurar y ampliar las miradas de lo posible para estos jóvenes, y a la vez las oportunidades que ofrece el espacio físico y social en el que transitan este período etario. De esta manera esta experiencia posibilita que el barrio asuma un lugar importante en sus vidas ya que allí transcurren sus experiencias cotidianas, y es a través de ellas como materializan sus miradas del mundo, se relacionan con otros agentes y crean nuevos espacios de encuentro para la juventud. Así los jóvenes se convierten en actores críticos y protagonistas de un incipiente proceso de transformación de sus hábitos, en la manifestación de los conflictos y la visibilidad de las problemáticas que les atañen a través de una lógica popular de la práctica que si bien intenta recuperar lo propio y particular de sus percepciones y representaciones, situados en un contexto de pobreza, lo hacen teniendo en cuenta que esas visiones (traducidas en las prácticas) se forman en relación a un sistema que los domina.

En suma pensar a los jóvenes como agentes capaces de reconocerse crítica y reflexivamente nos obliga a comprender sus vivencias cotidianas en un proceso amplio y, al mismo tiempo, con un anclaje territorial que mediante prácticas concretas den lugar a una mirada crítica de su realidad –en clave de educación popular– y amplíen el universo de lo probable para ellos.

CAPÍTULO II

La experiencia del **Ámbito Joven**

Ámbito
Joven



La experiencia del **Ámbito Joven**

*“Ahora que hay una luz de esperanza,
nos sea cosa que algún cretino le dé por afanarnos los tapones”.*
(Quino, octubre de 1973)

*“¡Sonamos, muchachos!
¡Resulta que si uno no se apura a cambiar el mundo,
después es el mundo el que lo cambia a uno!”.*
(Quino, junio de 1990)

Para caracterizar las relaciones sociales cotidianas que construyen los jóvenes a través del **Ámbito Joven (AJ)** en principio es necesario ubicarnos en el espacio físico y social que enmarca la experiencia. De esta manera, nos acercamos primero a una descripción general que define a la ciudad de Malvinas Argentinas, para luego introducirnos en las particularidades que hacen al territorio barrial más próximo, la Tercera Sección de dicha localidad.

Malvinas Argentinas es un poblado que en el año 1987, por Decreto provincial, fue designado municipio, *“A partir de ese momento (...) fue creciendo en forma sostenida hasta la actualidad. Según datos del último Censo Nacional del año 2001, nuestra localidad ese año contaba con una población de 9.600 habitantes y una tasa de crecimiento anual del 8 por ciento cifra que [hasta el año 2006] a través de una proyección estimada, se elevaría a un total de 12.000 habitantes aproximadamente”*⁹³.

Esta ciudad de la provincia de Córdoba se ubica en el departamento Colón a 12 km al Noreste de Córdoba Capital; así, limita al Este con Mi Granja y la localidad de Monte Cristo, al Oeste con los Barrios Arenales y La Floresta Norte y Sur pertenecientes a la ciudad capital, al Norte con el Quebrachal y al Sur con Villa de la Merced y el Río Suquía. Está atravesada por dos rutas que la cruzan de este a norte; una de ellas es la Nacional N° 19 –que une Córdoba con Santa Fe– y la otra es la Provincial A88 –que es el viejo camino a Monte Cristo–, que dividen a la ciudad en tres secciones: se denomina Primera al norte de la ruta A88, Segunda al sector situado entre las dos arterias antes mencionadas, y la Tercera Sección al sur de la ruta 19.

La historia y el modo en que la población se fue asentando muestran una ciudad con tres áreas bien diferenciadas. Separación que marca distintos paisajes urbanos a medida que pasamos de una sección a otra, de modo que en el espacio físico cada una de estas sendas representa una frontera física que señala la entrada o salida de un sector a otro del entramado urbano. Simultáneamente, las rutas mencionadas⁹⁴ se identifican como lugares de intercambio de distintos bienes y servicios para los agentes que las circulan, así como resultan ser nexos que conectan a las distintas secciones de Malvinas Argentinas con otras ciudades de la provincia y barrios de Córdoba Capital.

Por otra parte esta división de la localidad, se retraduce en el espacio social en la forma en que se distribuyen desigualmente los bienes y servicios según cada sección, y por lo tanto en la apropiación que de los mismos hacen sus habitantes. En cuanto a los servicios públicos o privados, como gas, luz y agua, reconocemos que si bien están presentes en cada uno de los sectores, a medida que nos

⁹³ MUNICIPALIDAD DE MALVINAS ARGENTINAS, *Malvinas Argentinas. El impulso de un pueblo joven*, [en línea]. Disponible: <http://www.ciudadmalvinas.gov.ar> [Consulta: 4 de septiembre de 2010], pág. 9.

⁹⁴ Cabe señalar que sobre estas sendas se ubica el sector industrial tanto de Córdoba Capital, como de la ciudad de Monte Cristo.

acercamos a la Tercera Sección la población tiene mayores dificultades para acceder a dichos bienes. Esto se hace más explícito si observamos la extensión de la red del alumbrado público –que es precaria en el barrio– y el número de calles asfaltadas de la ciudad (sólo el tramo de la avenida principal de la Segunda Sección se encuentra en estas condiciones). Sin embargo, en cuanto al servicio de transporte público los vecinos de Malvinas cuentan con diferentes ofertas que les posibilitan trasladarse a las ciudades aledañas y, sobre todo, a la capital provincial. En este sentido, hoy, las distancias se acortan en relación a épocas anteriores dado que la ciudad es recorrida por distintos colectivos interurbanos y urbanos que cruzan las tres secciones o bien llegan hasta la rotonda de la ruta 19.

En lo que respecta a las instituciones sociales observamos, nuevamente, una distribución desigual en el espacio físico de Malvinas Argentinas. Mientras que en la Primera Sección encontramos ubicadas la Sub-Comisaría y el Centro de Salud “Evita”⁹⁵ (con guardias permanentes las 24 horas), en la Segunda Sección están situadas las principales instituciones que dan vida a la localidad. Entre ellas: la Municipalidad, la Cooperativa de Servicios de Agua Potable, Obras y Servicios Públicos, el Polideportivo municipal, los Bomberos Voluntarios locales, el centro de salud periférico, un geriátrico, y dos escuelas una de nivel primario (Ciudad de Malvinas Argentinas) y otra de nivel secundario (IPEM N° 24). Por último, en la Tercera sólo ubicamos al Centro Educativo La Salle Malvinas Argentinas (CELSMA), una salita de salud y un comedor. También aparecen en distintas partes de la ciudad diversos espacios religiosos, así como cada sección mencionada cuenta con espacios verdes, como plazas y canchitas de fútbol que actúan como lugares de encuentro y recreación de sus vecinos.

De esta manera, observamos que la Segunda Sección es la más importante ya que concentra a las instituciones sociales locales y es la que presenta mayor densidad comercial presenta.

Finalmente, si bien Malvinas Argentinas tiene pocos años de vida como ciudad, fue creciendo y a lo largo de su historia se caracterizó por receptor a diferentes familias que por razones económicas abandonaron su país o dejaron la ciudad capital en busca de una vivienda propia. Esto generó que la economía local en sus inicios creciera a través de distintas actividades primarias, para luego hacerlo en el rubro comercial. Al mismo tiempo algunos habitantes de esta localidad trabajan en industrias ubicadas en la salida este de Córdoba o en la zona del Parque Industrial de Monte Cristo⁹⁶.

A continuación presentamos las características del barrio, la Tercera Sección de Malvinas Argentinas, así como las condiciones sociales que definen aquellas estrategias que llevan adelante los jóvenes de esta experiencia de Educación Popular (EP).

Ser joven en la Tercera

La *Tercera Sección* está situada en la periferia sur de la ciudad –entre la Ruta Nacional N° 19 y el río Suquía– y limita al Oeste con el Barrio Floresta de Córdoba. Representa la zona más empobrecida de Malvinas Argentinas en cuanto a los bienes y servicios distribuidos en el espacio, así como en las

⁹⁵ Dado el crecimiento de la población y las demandas en salud, con el tiempo se pusieron en funcionamiento dos puestos de salud más (que dependen de aquel), tanto en la Segunda como en la Tercera Sección.

⁹⁶ MUNICIPALIDAD DE MALVINAS ARGENTINAS, *Malvinas Argentinas. El impulso de un pueblo joven*, [en línea]. Disponible: <http://www.ciudadmalvinas.gov.ar> [Consulta: 4 de septiembre de 2010].

posibilidades de acceder a ellos que tienen sus vecinos. Si bien la Tercera cuenta con los servicios básicos, existen diferentes demandas por parte de la población que ponen de manifiesto ciertas carencias y la ausencia de respuestas del municipio ante estas; situación que también observamos al recorrer el territorio barrial, ya que su geografía denota un espacio escasamente urbanizado que aún mantiene ciertos rasgos de paisaje rural.

Respecto de la estructura física identificamos tres zonas a partir de las percepciones de sus vecinos: una que va desde la entrada al barrio por la rotonda, sobre la ruta 19, hasta donde ubicamos la escuela “Héctor Valdivielso” (perteneciente a la congregación lasallana); una zona intermedia en la que se ubica el AJ; y la última que es descrita como “el fondo de la Tercera” que llega hasta el límite de Villa de la Merced. Más que áreas bien definidas, los vecinos reconocen cierta desvalorización simbólica de las mismas que va desde las primeras cuadras del barrio muy pobladas y bien equipadas, hasta las últimas manzanas en las que advierten una paulatina disminución de edificaciones y circulación de personas y vehículos en las calles⁹⁷. Esta desigual distribución de los servicios y el uso que hacen los agentes de los espacios del territorio, contribuye a esa valoración negativa que se construye en torno “al fondo”, como aquella zona “insegura, descuidada y olvidada” del barrio popular.

Por su parte, como dijimos, encontramos solamente tres instituciones: la salita de salud (que depende de la Primera), el Comedor y Guardería “Teresa de Calcuta” y la más importante por su propuesta y trayectoria es el CELSMA (Centro Educativo La Salle Malvinas Argentinas)⁹⁸. También hay una nueva biblioteca popular que surge como iniciativa de una vecina del barrio. Cabe señalar que debido a la cercanía con el sector sur del Barrio Floresta de Córdoba y a las similares condiciones objetivas de sus habitantes con la realidad de la Tercera, aquellos también hacen uso de los servicios que ofrecen las instituciones del barrio.

Ya acercándonos a nuestro estudio de caso, nos detenemos en algunas particularidades que caracterizan a los jóvenes populares que habitan el territorio de la Tercera. En este sentido definirlos supone pensar que sus prácticas cotidianas se desarrollan a partir de lo que el entorno más cercano, el barrio, les habilita; en el cual son las formas que adquieren los vínculos que construyen, así como el uso y apropiación de ciertos lugares de su medio los que dan sentido y sostienen sus proyectos de vida.

La familia como primer espacio de socialización resulta ser el principal punto de referencia en el que los jóvenes construyen sus hábitos. Al mismo tiempo en los sectores populares la propia realidad de

⁹⁷ Nota de campo realizada el 17 de julio de 2009: “Al entrar al barrio las viviendas que observamos son de diferentes estilos: de una o dos plantas, de planes de viviendas, algunas con cocheras y/o jardines frontales (bien cuidados); las mismas están construidas de materiales sólidos y resistentes y cuentan con todas las terminaciones. En esta zona además encontramos pocos terrenos baldíos, y una gran variedad de comercios que responden a las necesidades básicas de alimentación y limpieza. También hay algunos talleres y/o galpones, un salón de estética y un gimnasio. En cuanto a los espacios verdes encontramos una plaza bien equipada que actúa como lugar de recreación y encuentro para los vecinos, sobre todo, los niños y jóvenes del barrio. Sin embargo, a medida que nos adentramos a la Tercera no sólo disminuye el número de las viviendas construidas sino que hay un pasaje a casas más precarias, muy pequeñas, con techos de chapas u otros materiales más frágiles y sin terminaciones. Además hacia el fondo hay más sitios baldíos y descuidados que configuran un paisaje más rural”.

⁹⁸ Otra institución educativa que ubicamos en el barrio es la escuela primaria que pertenece a Floresta Sur.

las unidades domésticas y las condiciones objetivas de vida que estas atraviesan⁹⁹, los atan a la continuidad de las estrategias de reproducción social de las mismas.

“...yo creo que está la familia primero. Yo por ahí laburaba y a la mitad de la plata se la daba a mi vieja o por ahí más y dejaba un resto para mí, con eso hacía de comer para mis hermanos... Y siempre todos en mi casa hacen así, apenas tienen plata le dan a mi vieja y la otra se la bardean, nos bardeamos de una. Por lo menos ya sabes que hay para comer”¹⁰⁰.

Sin embargo no siempre la familia funciona para ellos como un espacio de contención, dado que ciertas dinámicas de funcionamiento de las mismas tienden a cargar en estos agentes responsabilidades que corresponden al mundo adulto. Al mismo tiempo aparece otro espacio de socialización central que se constituye alrededor de las “barritas de amigos”, ya que al compartir situaciones de vida similares se legitima hacia su interior cierta confianza y complicidad basada en un entendimiento mutuo.

Observamos entonces que los vínculos más cercanos de estos jóvenes resultan ser condicionantes y pilares de referencia a la hora de llevar adelante sus proyectos de vida. Pero teniendo en cuenta el escaso capital económico que sostienen las estrategias familiares, sumado a los escasos soportes vinculares de estos agente –los cuales se basan en sus relaciones de amistad– y al vacío de propuestas para ocupar sus tiempos libres, el barrio se constituye en el territorio que habitan los jóvenes populares, apropiándose de determinados lugares de su espacio físico para llevar adelante sus prácticas cotidianas. Así para ellos “*ambientamos una esquina*” refiere a juntarse y hacerse de ese lugar. Lo mismo ocurre con sectores como “El Paso” (que es un quiosco), la plaza de la Tercera, “el fueguito” y “el tala”, que se convierten en espacios significativos ya que se encuentran la mayor parte del tiempo y forman parte de su identidad grupal. También son frecuentes para ellos los bailes, los partidos de fútbol o el pub de la Segunda como momentos de recreación.

“... acá para hacer no hay nada, formal acá no hay nada, no hay club (...) está el pub nada más pero que ya ni siquiera van, no hay nada, alguna que otra cancha de fútbol perdida pero después propuestas eso es una realidad, propuestas no hay nada para hacer, o sea hay un ciber que está en la Segunda, hay otro más acá pasando la ruta pero no tiene internet, entonces ni siquiera el ciber es una (...) alternativa de decir bueno estoy todo el día metido en el ciber, y hay personas

⁹⁹ Las familias del barrio poseen un escaso volumen de capital económico respecto al resto de la ciudad. Observamos que el 64 por ciento de los hogares se encuentran bajo la línea de pobreza, y de este porcentaje el 30 por ciento bajo la línea de indigencia. Así mismo, según la mencionada investigación, el 63 por ciento del total recibe algún tipo de ayuda social, porcentaje del cual un 31 por ciento consiste en ayuda proveniente de planes sociales y un 26 por ciento de bolsones de alimentos. Son los hogares de menor capital económico en los que se concentra este tipo de ayuda. Esto lleva a que en el 30 por ciento de los hogares las mujeres realicen algún trabajo extra doméstico, a la vez que en más del 44 por ciento de los mismos también se requiera la ayuda de los hijos para incrementar los ingresos monetarios. Datos obtenidos de la investigación “Las estrategias de reproducción social en la pobreza como marco comprensivo y explicativo para un proyecto de educación popular” subsidiada por la UNVM, 2008-2009. En: DENARDI, Luciana, *La Cultura Popular entra a la Escuela*, Villa María, Eduvim, 2009, pág. 116.

¹⁰⁰ CY Joven del AJ, Entrevista de grupo grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 30 de octubre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

que están todo el día en la calle haciendo nada y esperando el fin de semana para salir a bailar o salir a tomar algo...¹⁰¹.

De esta manera la pasividad que caracterizan sus rutinas se debe a la incertidumbre acerca de qué hacer en un futuro no muy lejano, lo cual genera ciertos modos de vida que influyen, como veremos más adelante, en las decisiones que estos toman con respecto a sus proyectos.

Dentro de la homogeneidad de la realidad de los jóvenes de la Tercera, reconocemos una fuerte tensión entre dos posibles trayectorias: por un lado continuar con su trayecto escolar¹⁰² y por el otro incorporarse al mundo del trabajo. La alternativa educativa se presenta como el mandato social dominante que se dispone casi como única responsabilidad para quienes se encuentran en este período de edad. Es por ello que la formación aparece como vía para el crecimiento personal y para una mejor preparación para el mercado laboral. Sin embargo la cotidianidad de la pobreza los atraviesa, generando otras exigencias y llevándolos a optar en muchos casos por trabajar antes que por estudiar para aportar a la economía familiar.

“Es como que la edad adolescente es como la más... desprotegida (...), casi siempre lo terminan al primario, por una cosa u otra es como que no puedes salir a trabajar con seis años, con siete años ¿entendes? Pero ya con trece años servís para algo (...) Y la familia no los acompaña para que bueno diga sí, termina el secundario”¹⁰³.

A esto se le suma la urgencia por cubrir ciertas necesidades que aparecen durante la adolescencia, las cuales tienen que ver con determinados consumos que buscan satisfacer por sus propios medios. De igual manera las ofertas educativas con que cuentan los jóvenes en el barrio se remiten al nivel primario, lo que dificulta aún más las posibilidades de continuar los estudios. Estos factores derivan en que disminuyan las apuestas escolares y se destine mayor tiempo a la actividad laboral.

En cuanto al trabajo si bien las oportunidades son escasas y precarias, siguiendo la trayectoria de los adultos del barrio¹⁰⁴, los jóvenes logran llevar adelante actividades centradas en el caso de los varones en oficios tales como albañilería, electricidad y plomería. Mientras que las mujeres se abocan al servicio doméstico o, en algunos casos, a la atención al público en comercios del barrio.

¹⁰¹ MM Educador del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 15 de marzo de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁰² Al analizar el capital cultural de los habitantes de la Tercera, se observa que las mujeres son las que han alcanzado mayores niveles de escolaridad que los hombres, a la vez que el mayor nivel de abandono escolar que se da en los hijos transcurre durante el ciclo secundario. También mientras los hogares de menores ingresos son aquellos en que los padres no han finalizado los estudios de nivel primario, los que poseen mayores ingresos son aquellos que han alcanzado diversos niveles de educación. Datos obtenidos de la investigación “Las estrategias de reproducción social en la pobreza como marco comprensivo y explicativo para un proyecto de educación popular” subsidiada por la UNVM, 2008-2009. En: DENARDI, Luciana, *La Cultura Popular entra a la Escuela*, Villa María, Eduvim, 2009, pág. 107 y 112.

¹⁰³ AP Joven Referente del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 15 de marzo de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁰⁴ Respecto a los oficios de los habitantes de la Tercera Sección, se registra un mayor porcentaje de hombres que de mujeres que han aprendido un oficio –entre los más comunes la albañilería y la carpintería–, un 46 por ciento frente a un 29 por ciento, lo que puede interpretarse, que las mujeres tienen a realizar trabajos domésticos (tanto dentro como fuera de la unidad doméstica) así como a las reducidas oportunidades en capacitación de oficios que ofrece el mercado laboral. Datos obtenidos de la investigación “Las estrategias de reproducción social en la pobreza como marco comprensivo y explicativo para un proyecto de educación popular” subsidiada por la UNVM, 2008-2009. En: DENARDI, Luciana, *Op. Cit.*, Villa María, Eduvim, 2009, pág. 114.

Joven 1: Y el que más vas a hacer es albañilería, porque es el que más vas a encontrar. Yo siendo menor no voy a encontrar trabajo nunca en una fábrica.

Joven 2: El que más vas a encontrar y el que mejor te pagan también. Tas sacando 120 ahora, el día, 80 pesos es la mínima.

Entrevistador: ¿Y las chicas qué laburos hacen?

Joven 2: No sé, cociendo zapatos (Risas).

Joven 3: En locales, en casas, cuidando chicos (...)

Joven 1: En los locales que venden ropa así...¹⁰⁵.

En definitiva esta tensión entre estudio y trabajo entrecruza una variedad de factores que determinan los posibles trayectos de vida juveniles. Al mismo tiempo, las diferencias de género también ponen de manifiesto las particularidades que asume esta tensión en los jóvenes de nuestra experiencia. En el caso de las mujeres advertimos que si bien tienden a permanecer más tiempo en la escuela y optan por terminar el secundario, existe una mirada conservadora respecto de las tareas que las mismas pueden y deben realizar; así ante la propuesta de seguir estudiando algunos padres y madres deciden que sus hijas abandonen los estudios y se dediquen a las tareas domésticas, limitando de esta manera sus expectativas a la vida del hogar y a ser madres. *“...Es como que la edad límite (...) para empezar a formar una familia es ésta, veinte años y tenés que tener ya una familia. Pareciera que es así o la tenés a la fuerza...”¹⁰⁶*. Es decir, la maternidad temprana es una realidad que las posiciona en situación de desventaja frente a los hombres, dado que hay una fuerte concepción machista de las relaciones de género en la cotidianidad de las familias y, por lo tanto, la mayoría de las veces dificulta que las mujeres puedan sostener procesos a largo plazo tanto en un trabajo como en la escuela, debido a que aparecen nuevas responsabilidades que deben asumir como mamás y amas de casa.

“... yo estaba por seguir estudiando pero no tenía con quien dejarla. Me decían que la llevara al colegio porque la podía llevar pero no me daba (...) qué la voy a llevar, a que se cague de calor, a que se cague de frío y no. Pero después igualmente empecé a la noche, en el CENMA. Y bueno, este año no fui porque tenía problemas de trabajo mi marido porque no tenía, no me daban los horarios pero ahora el año que viene lo voy a seguir. Y si dios quiere ya el otro lo termino”¹⁰⁷.

En el caso de los varones observamos que salir a trabajar, a diferencia de las trayectorias femeninas, se presenta la mayoría de las veces como la única opción posible dada las situaciones de pobreza que viven sus padres y hermanos, en palabras de ellos: *“mi viejo se fue cuando tenía 15 años y por eso yo empecé a laburar”¹⁰⁸*; *“por la situación en que vivo, mi viejo no gana mucho, mi mamá tampoco así que prefiero trabajar y poder ayudar de paso a ellos, vistiéndome y trabajando”¹⁰⁹*. Sin embargo

¹⁰⁵ ANIMADORES DE LOS GRUPOS JUVENILES, Entrevista de grupo grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 30 de octubre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁰⁶ AP Joven Referente del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 15 de marzo de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁰⁷ EJ Joven del AJ, Entrevista de grupo grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 2 de octubre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁰⁸ CY Joven del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 30 de octubre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁰⁹ OJ Joven del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 3 de noviembre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

distinguimos dos realidades, la de aquellos que atraviesan experiencias escolares prolongadas, que cuentan con el apoyo de su grupo familiar para sostenerlas y que tienen expectativas de vida alejadas de los circuitos delictivos; y la de aquellos otros para quienes la escuela resulta una elección improbable a raíz de una serie de situaciones de vida más conflictivas que los han llevado a alternar entre la delincuencia, la droga y los conflictos con la policía¹¹⁰.

“Hay trayectos tan distintos en pibes que son vecinos, que viven la misma realidad. Sin embargo uno toma merca al lado del otro y el otro no consume. Pero se juntan y se cagan de risa, y se juntan a jugar a la pelota. Y vamos a Valle Hermoso al encuentro de Pastoral Juvenil, y van, y trabajan, y es lo mismo. Pero uno sale a afanar y capaz que se cague a tiros con la policía y el otro está mirando un DVD en la casa con sus primos. Y la pobreza es la misma, y las familias son similares, y hay alcoholismo en las dos, y el barrio es el mismo”¹¹¹.

En definitiva, los jóvenes de nuestra experiencia se posicionan como agentes dominados en el espacio social general de su barrio. Esto se debe no sólo a que habitan un contexto caracterizado por la pobreza, sino también a su condición de “ser joven” que define ciertos habitus en el que los posibles y los no-posibles encierran diversas carencias e intereses que les imponen la exigencia de vivir la juventud “a medias”. Ahora bien, el AJ aparece como un espacio que les permite redefinir sus percepciones sobre lo que supone ser joven, así como posibilita otros escenarios en los que tengan lugar nuevas prácticas en el contexto barrial y se proyecten trayectorias de vida alternativas.

Una propuesta alternativa para los jóvenes de la Tercera

En el marco de las condiciones objetivas descritas que configuran el territorio popular y las estrategias de los jóvenes que forman parte de nuestro estudio de caso, surge la propuesta del CELSMA que significó la reconfiguración de la realidad barrial de la Tercera. Dicha institución se constituye en el año 2002 en torno a una propuesta de la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas¹¹², y adopta la figura de Centro Educativo dado que se conforma en una comunidad que cuenta con diferentes espacios que trabajan de manera mancomunada con los niños, los jóvenes, sus familias y los demás agentes e instituciones del barrio en pos de generar procesos educativos significativos. En la misma reconocemos los siguientes ámbitos: la escuela primaria “Héctor Valdivielso”¹¹³; la extensión de jornada escolar llamada “Piedra libre para todos mis compañeros”¹¹⁴,

¹¹⁰ A partir de las observaciones realizadas y del diálogo con los jóvenes podemos señalar que los varones de Malvinas Argentinas, tanto en su ciudad como en Córdoba capital, atraviesan numerosas experiencias de encuentros conflictivos con las fuerzas policiales, quienes muchas veces los detienen en la vía pública sin argumentos y los someten a maltratos y a abusos. Esta situación deriva en que los jóvenes opten por circular lo menos posible por la ciudad capital o por su propio barrio en horas de la noche, de manera de evitar encuentros con la policía.

¹¹¹ CN Postulante Lasallano, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, año 2008, registro: Paula Pavcovich

¹¹² Dicha Congregación pertenece a una orden religiosa cuya obra se basa en tres ejes que definen su carisma: 1- el servicio educativo al pobre, 2- el protagónico que se le asigna a quien aprende y, 3- establece la gratuidad de la educación, es decir una misión que está abocada a “brindar servicio educativo a los más pobres”, BOLTON, Patricio, *Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables*, Buenos Aires, La Crujía: Asoc. Educacionista Argentina Editorial Stella, 2006, pág. 18.

¹¹³ Esta institución cuenta con nivel inicial y escuela primaria ambos espacios en doble turno. Al mismo tiempo está la oferta del comedor en el que desayunan, almuerzan y meriendan los niños según el turno al que asistan. La propuesta también incluye entre otras actividades paseos y campamentos, el armado del código de convivencia de modo comunitario y la articulación con el IPEM N° 24.

el espacio sociocomunitario¹¹⁵ y el Ámbito Joven. Cada uno de estos espacios cuenta con su propio grupo de educadores y, al mismo tiempo, todo el CELSMA tiene un equipo animador que planifica y coordina a partir del complejo temático construido cada año¹¹⁶.

En este contexto se elabora el proyecto del CELSMA, que se definió como pedagógico, político y pastoral¹¹⁷, surgido desde la realidad del barrio y de las voces de sus vecinos. Así la EP se convierte en una opción de los Hermanos lasallanos para la educación de los sectores populares, en el compromiso cotidiano de acompañar un proceso de organización y superación de los oprimidos en la búsqueda de una mayor promoción humana.

Es por ello que el CELSMA elabora una serie de líneas pedagógicas en clave de EP que orientan las prácticas de la institución. Por un lado, *la búsqueda por ser mas*, un acercamiento al otro a través de su reconocimiento, lo que supone mirarlo respetuosamente, valorándolo, considerándolo un sujeto aprendiz, con saberes y constructor de conocimiento. Para el CELSMA es fundamental la “desnaturalización de la pobreza”, lo que implica combatir los prejuicios que estigmatizan a los pobres como agentes incapaces de aprender, de superarse, de construir alternativas. Es necesario romper la mirada que asocia la pobreza a la carencia ya que coarta las posibilidades de cambio y abandona al otro a un destino que parecería ser el único posible. Por otro lado, *la mediación educativa, expresión de ternura y amorosidad* que implica asumir una práctica educativa alejada del autoritarismo, el rechazo, el miedo, la demonización de los agentes aprendices y que, por el contrario, apueste a la mediación, al intercambio y al respeto de las subjetividades de todo aquel que esté involucrado en la misma. Esta mediación se traduce en la forma de transitar la cotidianeidad de la vida del CELSMA y del barrio asumiendo una postura de real compromiso con la experiencia. Por último, *la mediación hacia la conciencia crítica y la transformación*, entraña la necesidad de llevar adelante una práctica educativa en la que se recuperen los saberes de los sectores populares y de sus contextos cotidianos y se los piense, se los discuta, se los cuestione como parte de la cultura popular rescatando las potencialidades de la misma y aquellos elementos que permitan tomar conciencia de situaciones de dominación. Por medio de la desnaturalización del lugar que los agentes populares ocupan en el mapa de las relaciones sociales, se busca que asuman el desafío de involucrarse comprometida y

¹¹⁴ Se trata de un ámbito que brinda opciones para la transformación y la liberación partiendo desde el arte, el juego y la expresión como medios que inicien procesos de concientización. Las ofertas del mismo adoptan dos modalidades: la extensión de la jornada escolar obligatoria para los niños de la escuela, y los espacios culturales optativos abiertos al barrio.

¹¹⁵ Se conforma como una propuesta de trabajo para los adultos del barrio, quienes se organizan en la tarea de atender aquellas otras necesidades de alimentación y vestimenta por ejemplo, que aseguren la educabilidad de los niños. Este ámbito trabaja desde una serie de lemas que, entre otros, se refieren a apostar a la acción barrial, la cultura del trabajo y la transformación de la conciencia.

¹¹⁶ El complejo temático es la herramienta implementada por la institución que consiste en un conjunto de frases de alumnos, padres, vecinos y docentes de la escuela, que son recogidas al inicio de cada año a partir de diferentes instancias de escucha de las realidades barriales y de vida de la comunidad de la Tercera Sección de Malvinas Argentinas y Floresta. Estas frases son registradas y “*organizadas en una especie de mapa semántico que permite tener una cierta aproximación a la conciencia colectiva del contexto, a la idiosincrasia popular, a las necesidades, deseos, potencialidades, expectativas del pueblo, etc. (...) Expresan el modo de habitar, de ser y de estar*”. De esta manera el análisis del mapa permite a la comunidad educativa orientar los proyectos de trabajo cada año. Cita extraída de BOLTON, Patricio, *Op. Cit.*, pág. 122.

¹¹⁷ El componente religioso del proyecto del CE se refiere al reconocimiento del Dios cristiano en cada actividad humana, quien se hace presente en el mundo a través de las prácticas concretas de la vida cotidiana. Se piensa lo pastoral en la búsqueda de educar en una mirada trascendente del mundo y generar procesos liberadores, que abarquen y respeten la diversidad de creencias.

creativamente en la construcción de un escenario de vida más digno¹¹⁸. Estos tres lineamientos se resumen en la postura adoptada por la Comunidad que entiende que la “*educación popular es todo hecho educativo que **promueve la acción organizadora de los sectores empobrecidos** (...) Es una práctica en la que todos nos liberamos por el acto de construir conocimiento sobre lo que vivimos, para actuar allí*”¹¹⁹.

A continuación, presentamos las características del AJ que propone a los jóvenes de la Tercera atravesar otras experiencias, habilitando espacios y modos de organización a partir de nuevos sentidos y situaciones de vida juvenil.

La historia del **Ámbito Joven**

Recuperar la historia de esta experiencia supone encontrarnos con testimonios y datos que permiten transitar su pasado y su presente desde las voces de los protagonistas. En esta instancia nos proponemos recorrer la trayectoria del AJ a partir de reconocer tres grandes momentos: el primero que se remite al surgimiento de la experiencia (año 2002) desde la propuesta de la Comunidad de Hermanos de la *Pastoral Juvenil*; el segundo que hace referencia a una etapa de consolidación (2006-2007) y que la identificamos en la denominación que hacen los jóvenes del grupo como *Espacio Juvenil*; y, el tercero con el período actual¹²⁰ (2009-2010) en el que la experiencia toma forma en la propuesta de la *Casa de los Jóvenes*.

El espacio tiene sus inicios, como hemos visto, con la llegada de los Hermanos Lasallanos a Malvinas, quienes al instalarse en el barrio no sólo visualizan distintas necesidades sino también aquellas potencialidades de los vecinos que reciben con expectativas la propuesta del CELSMA. En particular esta experiencia que nace en el año 2002 con la Pastoral Juvenil¹²¹,

“... surge básicamente así, hay un montón de jóvenes (...) sin nada en la Tercera. (...) no había presencia más que el Dispensario era lo único, absolutamente la única cosa que había, inclusive había hasta poquitas despensas (...), había muy poca presencia institucional acá... entonces los jóvenes no tenían nada, más los jóvenes de la Tercera que quedaban lejos de todo, porque de las actividades de la Segunda quedaban lejos, vivían lejos... se puede decir que el espacio... a ver hay que a estos pibes o estos pibes están reclamando un espacio (...)”¹²².

La actividad que convocó a los jóvenes fue el hecho de llevar adelante una propuesta de apoyo escolar para los niños que asistían a la escuela, a la que posteriormente se le suma una copa de leche. Si bien la idea surgió desde los Hermanos y postulantes fue un medio para que, dados los primeros pasos, estos chicos comenzaran a problematizar su contexto y su juventud. Frases tales

¹¹⁸ *Proyecto Educativo Institucional del Centro Educativo La Salle*, “Educación Popular, Formación Lasallana y Evangelización de la Cultura”, versión N° 4, diciembre de 2007.

¹¹⁹ BOLTON, Patricio, *Op. Cit.*, 2006, pág. 55. El resaltado es del autor.

¹²⁰ Estado actual de la experiencia dado que es el momento en el que se lleva adelante la investigación.

¹²¹ La Pastoral Juvenil se refiere al modelo que asumen los grupos juveniles de las distintas escuelas lasallanas urbanas del Distrito que siguen una lógica organizativa escolar, tal esquema se extiende a las obras populares.

¹²² CN Postulante Lasallano, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 24 de mayo de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

como “*qué podíamos hacer a través de esto*”¹²³, “*no hay nada para los jóvenes acá*”¹²⁴ dieron pie para que ellos mismos empezaran a reconocer la necesidad de juntarse.

Siguiendo con la trayectoria en el trabajo con jóvenes que tiene la Congregación lasallana, se propone organizar la Pastoral Juvenil en el barrio. Si bien el modelo asume en el AJ una lógica particular ya que desde los inicios se da a través de una experiencia educativa no-formal, continúa las líneas de acción pastorales con el principal objetivo de *servir*, esto significó que las primeras actividades estuvieran orientadas a ayudar a los vecinos y a estar atentos a las necesidades territoriales emergentes.

*“... nos empezamos a juntar todos los sábados. Primero fue para pasarla bien entre nosotros y ver qué actividades se podían hacer en el barrio, ya sea ir a la casa de algún abuelito y ayudarlo a cortar los yuyos, hacer la copa de leche, dar apoyo”*¹²⁵.

De esta manera, en el año 2003 observamos que el espacio ya contaba con dos grupos bien definidos: el pre-juvenil y el juvenil. Tal como menciona un protagonista,

*“participábamos en actividades del colegio que eran hacer los actos (...) o preparábamos el pesebre viviente, la fiesta del día del niño (...) la navidad... todo... todo eso lo preparábamos nosotros, [con] los postulantes, hacíamos viacrucis viviente, todo...”*¹²⁶.

En este período la experiencia inicia un proceso que permite el inter-reconocimiento de los jóvenes en el barrio, habilitando un espacio educativo como lugar de encuentro que supone un “estar con otros” aprendiendo colectivamente.

Durante los años 2006-2007, se presentan nuevas propuestas que consolidan la experiencia, así como la formación de quienes ya tenían una trayectoria y un compromiso con el espacio. En esta etapa se fortalece el trabajo de los “grupos juveniles” y surgen nuevas reflexiones e inquietudes en torno al mundo juvenil que posibilitaron un posicionamiento diferente en la realidad barrial. En este contexto pasan a definir a la organización como *Espacio Juvenil*.

*“Nosotros cuando le cambiamos el nombre al grupo juvenil es porque nos damos cuenta que Pastoral Juvenil antes era por el tema de que tenía (...) una tinte por ejemplo más religiosa. Era el hecho de participar de la misa, de ayudar (...) Después ya como se fue perdiendo eso y se fue ganando en otras cosas. Por ejemplo ya en lo más grupal, en lo más barrial, en lo más popular...”*¹²⁷.

Aparecen nuevas áreas que nuclearon otros intereses,

¹²³ OL Joven Referente del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 15 de agosto de 2009, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹²⁴ AP Joven Referente del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 15 de marzo de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹²⁵ AP Joven Referente del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 15 de agosto de 2009, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹²⁶ OL Joven Referente del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 15 de agosto de 2009, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹²⁷ AP Joven Referente del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 15 de marzo de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

“... los pibes empezaron a crecer lógicamente (...). Entonces se empezaron a empoderar mucho y a crear su propio espacio, ahí lanzamos todo lo que era el Espacio Solidaridad; lo que era el Espacio Grupos Juveniles y lo que era (...) un espacio nuevo que era, Microemprendimientos...”¹²⁸.

En el caso de los grupos juveniles se constituyeron en la base de lo que fue y es el AJ. La conformación en tres grupos, si bien supone cierto rango de edad¹²⁹, se caracteriza por las relaciones de amistad entre los jóvenes y de acuerdo a las necesidades e intereses de cada uno.

El *grupo grande*¹³⁰ con un horizonte más definido se propuso trabajar con otras organizaciones, salir de su barrio y conocer otras realidades; así como reconocer distintas problemáticas que atañen a la juventud. Señala una joven, actualmente coordinadora del espacio:

“... Los chicos por ejemplo se plantean objetivos (...) el grupo más grande es de armarse como grupo de participar de otras organizaciones sociales, por ejemplo (...) fueron a la marcha de la gorra, participaban del colectivo de jóvenes y tenían (...) ya otra mirada (...)”¹³¹.

Paralelamente, muchos de los jóvenes que conformaron este grupo participaron de instancias de formación en las que, junto con los postulantes¹³² de la comunidad lasallana, reflexionaron en torno a qué actividades y cómo llevarlas adelante. En esta etapa podemos reconocer a los primeros jóvenes del barrio que iniciaron un proceso de formación y se constituyeron como animadores de los grupos juveniles, asistiendo por ejemplo a los campamentos de fin de año de la escuela primaria.

El *grupo del medio* se caracterizó por llevar adelante actividades solidarias en el barrio, al servicio de las distintas necesidades de los vecinos de la Tercera. En este sentido, fueron al geriátrico, organizaron distintos tipos de eventos y celebraciones para los niños y se movilizaron para buscar posibles soluciones a situaciones emergentes. Era un equipo

“... muy involucrado con lo que tiene que ver con el barrio, pintar, ir, venir, animar a los más chiquititos, estar atentos a las cosas de la escuela, ornamentar, armar las fiestas acá en la comunidad (...) festejarse los cumpleaños, muy, muy... mucha actividad...”¹³³.

Por su parte, la conformación del *grupo chico* surgió como respuesta a los adolescentes que se acercaban al espacio; sobre todo, debido a que al terminar la escuela primaria no encontraban otros lugares de referencia dentro del barrio o bien se separaban de sus pares ya que iban a distintos colegios secundarios. Así los jóvenes propusieron, a pesar de la inestabilidad de este grupo, un espacio de encuentro en el cual, mediante una dinámica lúdica, los chicos inventaran sus propias reglas de juego y definieran qué negociar y qué no, por ejemplo, frente los adultos.

¹²⁸ CN Postulante Lasallano, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 24 de mayo de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹²⁹ El *grupo chico* desde los 11 a los 14 años, el *grupo del medio* de los 14 a los 17 y el *grupo grande* de 17 en adelante.

¹³⁰ Cabe señalar que decidimos utilizar la categoría nativa con la que a lo largo de su historia el espacio definió los grupos juveniles cuya denominación corresponde a las edades de los jóvenes que constituyen los diferentes grupos.

¹³¹ AP Joven Referente del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 15 de marzo de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹³² El AJ siempre estuvo coordinado por postulantes o hermanos de la Comunidad lasallana, que no pertenecen al espacio social de la pobreza y por lo general permanecen en Malvinas sólo un período.

¹³³ CN Postulante Lasallano, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 24 de mayo de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

Otros espacios que funcionaron en paralelo en esta etapa fueron: por un lado, la propuesta de la escuelita de fútbol que permitió consolidar ciertos vínculos e intereses y facilitó que los jóvenes aprendieran a auto-organizarse y coordinar un área. Y por el otro, los talleres de microemprendimientos¹³⁴ que comenzaron, en principio, a través de donaciones y de un programa concreto para satisfacer ciertas demandas.

Uno de los espacios más significativo resultó ser “la bloquera”. Este taller si bien surgió como iniciativa de un vecino que donó una máquina para hacer los bloques; posteriormente, se constituyó en puente del Programa Nacional “Todos a Estudiar” destinado a jóvenes entre 11 y 18 años para que culminaran sus estudios primarios. Es decir, el objetivo de hacer ladrillos no sólo significó la venta de los mismos sino también mediante esa actividad recuperar ciertos saberes prácticos y escolares. Señala uno de los postulantes:

“... armamos una narrativa desde que agarramos la máquina (...) sin hacer nada hasta ir y hacer bloques y vender los bloques. Entonces ellos cuentan ese proceso, (...) en esa carpeta cuentan que es perímetro, que es narración, qué es verbo, qué es sustantivo, describen cómo es la máquina, cómo se hace un ladrillo...”¹³⁵.

Este microemprendimiento posibilitó ciertos procesos de cambio en los agentes que participaron, en la medida que fue una experiencia de aprendizaje que generó ciertos hábitos y nuevas formas de expresarse y relacionarse con los pares y los vecinos del barrio; así como un lugar de contención en el que los protagonistas sintieron confianza para narrar sus problemas e intereses¹³⁶.

Luego de esta etapa de siete años de crecimiento, de caminar el barrio, reconocer la realidad de la juventud de la Tercera surgieron nuevas preguntas y otras exigencias como: la necesidad de un lugar propio y el hecho de fortalecer a referentes barriales para garantizar la continuidad del espacio y así facilitar procesos a largo plazo. En este contexto conocemos la propuesta del AJ.

El año 2009 se inicia con los primeros talleres de verano que surgen a raíz de charlas en el campamento de cierre de 2008, en el que los jóvenes expresaron la demanda de contar con otras experiencias de formación en cuanto a lo laboral. Al mismo tiempo la necesidad de generar alguna actividad en la Tercera durante el verano fortaleció la idea de concretar este proyecto ya que es un período en el que la comunidad lasallana permanece cerrada. Así,

“(...) se dictaron once talleres y fue una convocatoria de gente impresionante, había chicos de todos lados en los talleres, por ejemplo había... había taller de costura, había una mujer que enseñaba a hacer muñecos de trapos con telas, otra mujer hacía ropa para bebés, después había taller de armado de zapatos, taller de armado de carteras, taller de peluquería, repostería, de soldadura, de electricidad, cocina”¹³⁷.

¹³⁴ Los microemprendimientos, junto con los talleres de oficio después, se convierten en un eje central del AJ respecto de la relación de los jóvenes con el mundo del trabajo.

¹³⁵ CN Postulante Lasallano, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, año 2008, registro: Paula Pavcovich.

¹³⁶ A partir de esta propuesta surgieron otros microemprendimientos para las mujeres que se relacionaron con la venta de comidas.

¹³⁷ AP Joven Referente del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 15 de agosto de 2009, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

Un punto interesante de la propuesta tenía que ver con que los talleres eran dados por vecinos del barrio. Tal como señala una de las coordinadoras la importancia radicaba en:

“(...) que ellos contaban su propia experiencia, ¿entendes? (...) tratábamos que la gente que la diera se dedicara y siguiera trabajando en eso. Por ejemplo el hombre que da soldadura vive de eso. Entonces qué mejor que él que le puede explicar cómo hace su trabajo, cómo es independiente, de qué forma...”¹³⁸.

Esta primera experiencia de talleres de verano resultó exitosa para muchos jóvenes que participaron de las diferentes propuestas ya que propició un lugar de encuentro distinto con vecinos y otras personas ajenas a la Tercera¹³⁹ sumado al hecho de aprender un oficio, lo que derivó en la necesidad de repetirla verano a verano.

En este contexto se fortaleció la consigna de conseguir un local propio para llevar adelante las actividades del AJ. En relación a esto una de las jóvenes animadoras del espacio nos dice:

“... no había un espacio físico más que la escuela y un aula por ejemplo. Teníamos dos aulitas donde podíamos guardar los afiches, las cosas, pero teníamos que desarmar el aula y acomodarla después que nos íbamos. Entonces a nosotros también nos interesaba tener un espacio porque los chicos por ahí que se yo, teníamos fotos, teníamos afiches, no lo podíamos dejar pegados ¿entendes?”¹⁴⁰.

Paralelamente surge el proyecto de un grupo de voluntarios que llega al barrio con el objetivo de organizar una casa cultural para los jóvenes. Se pensaba,

“un espacio donde podamos ofrecer propuestas para los chicos donde los chicos sean los protagonistas (...) no queremos un espacio donde los chicos sean receptores de un taller o de algo para que pasen el tiempo, sino que queremos que sea un espacio donde (...) se concienticen, donde ellos mismos sean protagonistas de la Casa (...) la voz de ellos sea importante y se constituyan ellos como sujetos desde otro lugar (...) que puedan participar de espacios de decisiones colectivas, con otros hábitos de vivir la vida”¹⁴¹.

Esta propuesta surge como iniciativa de algunos coordinadores provenientes de experiencias pastorales juveniles en otros colegios lasallanos, algunos de ellos universitarios y/o docentes formados en diferentes disciplinas¹⁴².

“... Nosotras no sabíamos si era el mismo proyecto el que nosotros queríamos y que traían (...) bueno lo arman, lo presentan, la municipalidad les acepta pagar el alquiler, que se yo... y

¹³⁸ AP Joven Referente del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 15 de marzo de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹³⁹ Los talleres de verano también sirven como espacio de encuentro con otros jóvenes provenientes otras pastorales juveniles lasallanas, quienes suelen visitar las escuelas populares durante enero y febrero para compartir experiencias de trabajo colectivo.

¹⁴⁰ AP Joven Referente del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 15 de marzo de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁴¹ EV Educador del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 13 de marzo de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁴² Con el correr de este último período del AJ, se van sumando otros jóvenes educadores provenientes tanto de las ciencias humanas y sociales, como de las naturales y el área de expresión.

pensaban, y yo empecé a decirles que los grupos iban a funcionar acá porque nosotros queríamos un espacio físico. Y bueno y estaba la discusión que ellas no querían que los grupos funcionaran acá porque ellas venían con esa historia de que querían que la casa sea para todos y no solamente para los pibes del grupo. Bueno, hasta que al final, terminamos dándonos cuenta esto, justamente, de que de acá salían todas las cosas que nosotros queríamos trabajar”¹⁴³.

Las tensiones generadas en torno a las diferencias entre el mencionado proyecto y los jóvenes que en ese momento estaban coordinando el Espacio Juvenil, se resuelven a partir de aunar criterios para la organización y a la posibilidad de compartir un mismo espacio físico. Se consiguió que la municipalidad de la ciudad financie el alquiler de una casa en la que pudieran concentrar las actividades de la comunidad lasallana destinadas a los jóvenes del barrio; la cual inauguraron el 25 de mayo de 2009 y llamaron “Casa de los Jóvenes”.

A partir de allí se inició un período de adaptación y apropiación al nuevo espacio, el cual estuvo marcado por un primer momento en el que se sucedieron una serie de conflictos debido a que no se explicitaron las reglas que acordaran un funcionamiento armonioso, ni tampoco quedaba clara cuál era su propuesta, esto dio lugar a que se reprodujeran las lógicas vinculares “de la esquina”. Dice una de las coordinadoras:

“(…) después de la mitad de año, ya nos juntábamos a pensar entre todos qué pasa con la casa, empezamos a dar una vuelta porque era como que estaba funcionando algo mal. Por eso hicimos la convivencia con los chicos, para que ellos pudieran poner normas adentro de la casa, pudieron hacer acuerdos (...)”¹⁴⁴.

Educadores¹⁴⁵ y jóvenes pautaron reglas para lograr una mejor convivencia y con el objetivo de ofrecer al barrio una nueva imagen de la Casa, esto significó construir una mirada positiva propia de un espacio pensado para el crecimiento y el bienestar de los jóvenes.

Durante el mes de febrero de 2010 los educadores¹⁴⁶ del espacio iniciaron un proceso de reuniones periódicas, en el que debatieron en torno a las dificultades suscitadas el año anterior y a la necesidad de reflexionar acerca de cuál sería el proyecto que se buscaba respecto a la realidad juvenil del barrio. Al mismo tiempo hubo un fuerte proceso de apropiación que resignificó simbólicamente la Casa. De un año a otro los jóvenes leyeron que su espacio fue cambiando y de considerarlo un lugar en el que se reproducían sus prácticas habituales, lo comprendieron como un ámbito de encuentro habilitador de experiencias alternativas. En este sentido recuperamos de ellos frases como “está

¹⁴³ AP Joven Referente del AJ, Entrevista grabada y transcrita, Malvinas Argentinas, 15 de marzo de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁴⁴ AP Joven Referente del AJ, Entrevista grabada y transcrita, Malvinas Argentinas, 15 de marzo de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁴⁵ Se denominaron educadores los coordinadores de los distintos espacios que ofrece el Ámbito Joven.

¹⁴⁶ Los coordinadores del espacio a partir de aquí comienzan a definirse como educadores. Este grupo estaba integrado por agentes que no pertenecen al espacio social de la pobreza y por una sola joven referente del barrio. Cabe señalar que nosotras participamos de estas instancias de formación y reflexión.

*bueno porque te saca un poco de la calle*¹⁴⁷, *“y me sacó de la calle, de las malas juntas, de la delincuencia de todo un poco...”*¹⁴⁸.

En este escenario de cambios transcurren diferentes propuestas: los tres grupos juveniles, el proyecto de radio “La Casa invita”, la huerta, el cine-debate, el grupo de mamás jóvenes, la murga, los microemprendimientos (taller de costura y de electricidad) y el espacio educativo con el apoyo escolar y el “Brillarán como estrellas”. A su vez durante este año se llevaron a cabo los festejos del aniversario de apertura de la Casa, el Día de la primavera y Día del estudiante, y el festejo de cierre de año. También hubo viajes y espacios de encuentro con otros jóvenes de escuelas lasallanas, otras organizaciones sociales y vecinos de Malvinas Argentinas.

En definitiva a esta etapa la caracterizamos por estar atravesada por un proceso de reflexión y acción en el cual se lograron ciertos objetivos y aparecieron nuevos desafíos por cumplir. Entre los primeros la Casa permitió no sólo tener un espacio propio, para los jóvenes del barrio, sino también sistematizar y organizar las propuestas que iban surgiendo desde el ámbito. Sin embargo, resta continuar fortaleciendo el rol protagónico de estos agentes en su territorio como coordinadores y animadores, recuperando lo hecho para seguir consolidando la relación con los demás vecinos, escuchando las voces juveniles.

Cierre

A modo de conclusión podemos decir que los protagonistas de esta experiencia de EP se posicionan como agentes doblemente oprimidos dentro del espacio social general debido a su condición de jóvenes y al mismo tiempo por ser habitantes de un barrio popular. En este sentido centramos nuestra atención en aquellos aspectos de sus experiencias cotidianas que hacen, según nuestro estudio, a su juventud; así como en aquellos otros que los sitúan en un contexto caracterizado por la pobreza que define determinados vínculos con el territorio y los agentes que lo habitan.

En primer lugar, al describir las características de la Tercera de Malvinas observamos que en este territorio popular sus vecinos poseen un patrimonio con escaso capital económico y cultural, y por ende, *“están a menudo forzados a vivir donde [y como] pueden”*¹⁴⁹. De esta manera las familias cuentan con los bienes básicos para vivir y el ámbito barrial se convierte en el principal espacio en el que transcurre la vida cotidiana.

En el caso de la juventud estudiada la ausencia de lugares que los convoquen (incluidas las ofertas educativas) y el tiempo libre con el que cuentan, configuran al territorio y a las experiencias compartidas con el grupo de pares en el escenario de pasatiempo y socialización, desde el cual afianzan vínculos de vecindad y amistad, definiendo su lugar y sus miradas sobre el mundo. Entonces, el barrio es la primera referencia que poseen debido a que no sólo pasan la mayor parte de

¹⁴⁷ CO Joven del AJ, Entrevista de grupo grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 30 de octubre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁴⁸ CY Joven del AJ, Entrevista de grupo grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 30 de octubre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁴⁹ MERKLEN, Denis, *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*, Buenos Aires, Gorla, 2005, pág. 156.

su tiempo allí sino, sobre todo, porque es el lugar que resulta ser fuente de integración que consolida sus relaciones con los demás agentes que lo habitan.

En segundo lugar, el contexto de vida familiar resulta ser un fuerte condicionante en sus itinerarios, ya que sus disposiciones a pensar y actuar están asociadas a su habitus familiar. Además la situación de pobreza de las unidades domésticas les exige el ingreso temprano a la actividad laboral, generándose trabas para llevar adelante sus trayectos escolares de manera sostenida y, por ende, en algunos casos tienden a combinar lo escolar con el trabajo para intentar culminar el secundario. Se problematiza esta situación si analizamos las diferencias de género, que ponen de manifiesto una serie de obligaciones y responsabilidades según las situaciones de vida que les toque atravesar, como por ejemplo la paternidad o maternidad, o los trabajos asignados para varones y mujeres respectivamente. En definitiva la familia como “marco institucional”¹⁵⁰ delimita los posibles recorridos de estos agentes configurándose, con ciertos matices, como respaldo de sus decisiones.

Por último, el AJ aparece como el único espacio alternativo que se define como un lugar *“donde se le permite al joven ser un joven pleno pero que se sabe que se está configurando para toda su vida y opta consecuentemente (...) un lugar de encuentro con el otro y con uno. (...) donde se intenta problematizar la realidad de los jóvenes, se intenta buscar una mirada común y crítica sobre ella, y transformar situaciones de necesidad local, desde y en procesos de cambio de conciencia”*¹⁵¹. Así se posiciona –desde este territorio– como una propuesta que intenta reforzar el sentido de pertenencia de los jóvenes de la Tercera de manera de posicionarlos activamente en el barrio y fortalecer la comunicación entre ellos y los vecinos.

El espacio busca romper con la mirada adultocéntrica que sanciona y estigmatiza a la juventud, tratando de recuperar demandas y necesidades y trabajar desde las experiencias cotidianas hechas cuerpo en los habitus juveniles para luego, desde ese punto de partida, resignificarlas con nuevos sentidos. El territorio y las prácticas que desde allí se generan y los saberes que circulan, se convierten en la matriz desde la cual el AJ trabaja en pos de que los jóvenes comiencen a reconocerse ocupando un lugar en el mundo, como actor histórico y social posibilitando la apertura a procesos de concientización que interpelen formas de dominación incorporadas de estar y moverse en el mundo.

¹⁵⁰ MARGULIS, Mario y URRESTI, Marcelo, “La juventud es más que una palabra” en MARGULIS, Mario (Editor), *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*, Buenos Aires, Biblos, 2008,

¹⁵¹ Texto extraído de la presentación de cada uno de los espacios del CELSMA en el *Proyecto Educativo Institucional del Centro Educativo La Salle*, “Educación Popular, Formación Lasallana y Evangelización de la Cultura”, versión N° 4, diciembre de 2007, pág. 42. Cabe señalar que el PEI en el CELSMA tiene como objetivo articular una intencionalidad común en cada uno de los ámbitos que lo integran, tanto los no-formales como la escuela.

CAPÍTULO III

Capital Cultural

Educación y Trabajo



Capital Cultural: Educación y Trabajo

“– ¿Qué pasa Felipe? A ese paso vas a llegar tarde a clase
– Pasa que no todos vamos a la escuela por la vereda de la vocación”.
(Quino, marzo de 1988)

“Sí, bueno trabajar para ganarse la vida, claro.
¿Pero por qué esa vida que uno se gana
tiene que desperdiciarla en trabajar para ganarse la vida?”
(Quino, mayo 1987)

En este capítulo partimos del supuesto de que *los jóvenes que participan del Ámbito Joven (AJ), el cual trabaja en clave de Educación Popular (EP), construyen prácticas políticas que redefinen el universo de lo pensable y de lo posible en tanto agentes populares, acerca de las expectativas que construyen sobre la educación y el trabajo.* Para comprender hasta qué punto se efectiviza esta redefinición, nos proponemos analizar el capital cultural que poseen y la valoración que hacen en torno a la educación formal y el trabajo.

En un contexto caracterizado por la pobreza, los protagonistas de nuestro caso se encuentran en constante tensión por construir trayectos de vida que alternan entre las posibilidades que les habilitan las estructuras objetivas en las que viven y las expectativas personales que cada uno de ellos persigue. Así observamos que los jóvenes en su cotidianeidad se enfrentan ante dos opciones: la de cumplir con ciertos imperativos sociales, lo que supone continuar estudiando; o la de satisfacer determinadas necesidades básicas para ellos y sus familias, lo que implica insertarse tempranamente al mercado laboral. Esta tensión, a su vez forma parte de la visión dominante que reconoce a la juventud como una etapa que mira directamente el futuro e ignora que la misma –en las clases populares– está anclada en un presente incierto.

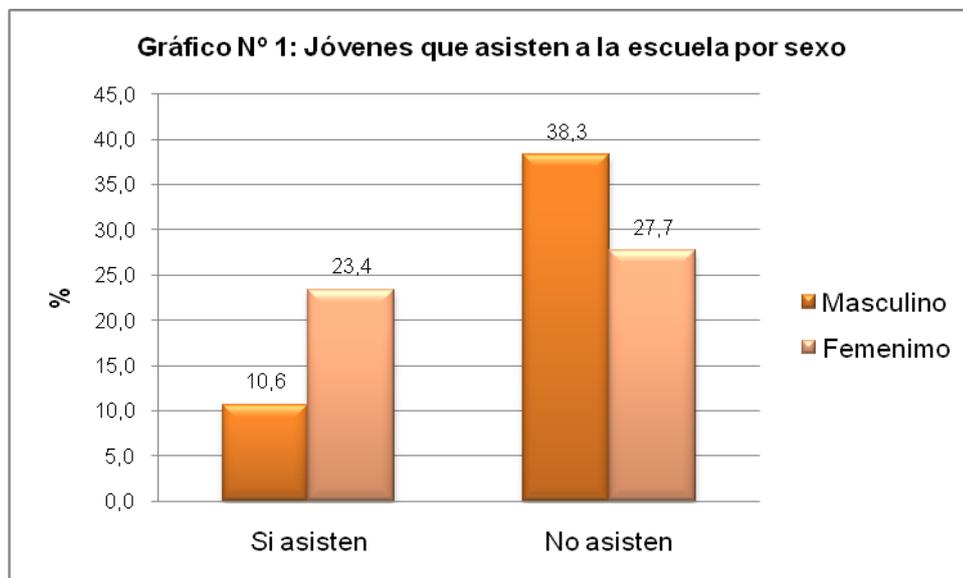
En este sentido, recuperamos la categoría de capital cultural en su estado incorporado e institucionalizado, para dar cuenta de aquellas prácticas que podrían habilitar puntos de vistas críticos frente a estos proyectos de vida que aparecen como condicionamientos y a la vez como desafíos desde los habitus. Para ello dividimos analíticamente el concepto en dos sub-categorías: las *prácticas educativas*, para referirnos a aquellas que engloban no sólo a la escuela sino también a otros espacios pedagógicos formales y no-formales que median en la formación y el desarrollo de las capacidades de los jóvenes; y las *prácticas laborales*, que representa a las que se generan en torno a los conocimientos y destrezas adquiridos en el mundo del trabajo. En síntesis, nos proponemos analizar la forma en que se accede al capital cultural que poseen –expresado en sus prácticas escolares y laborales–, para luego reconstruir los distintos significados que estos le otorgan a este recurso y finalmente reconocer aquellas prácticas políticas que desde el AJ resignifican tales percepciones.

Prácticas escolares y laborales de jóvenes populares

Para indagar acerca del capital cultural que poseen quienes participan del AJ, elaboramos un cuestionario semi-estructurado con el objetivo de registrar los datos de la mayor cantidad de jóvenes

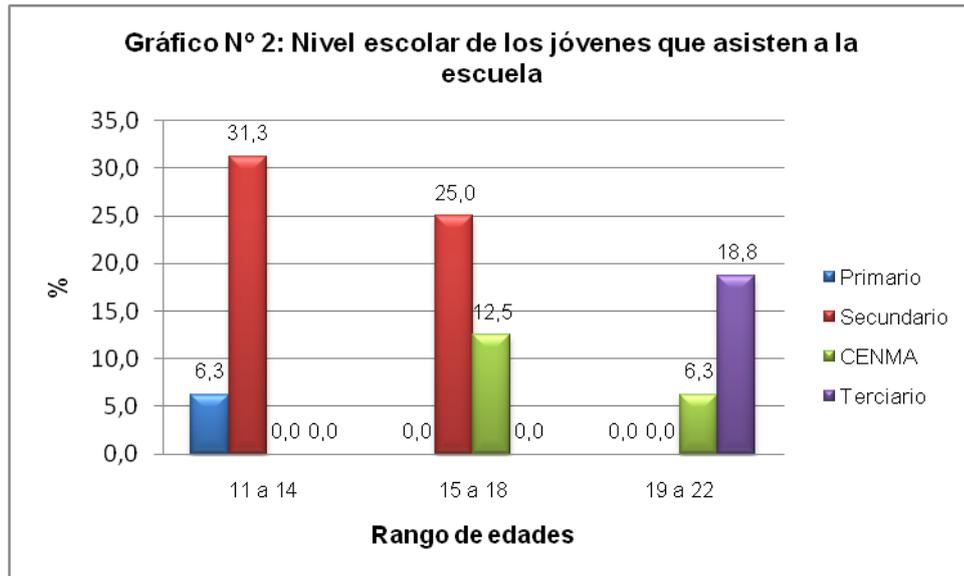
posible. En este sentido de un total aproximado de 80, nuestro recorte¹⁵² quedó definido en 47 casos de los cuales 24 fueron mujeres y 23 hombres. El 30 por ciento de estos nació en el barrio y la mayoría manifestó vivir con sus familias y en la Tercera Sección.

En principio analizamos este recurso de acuerdo al acceso o no a determinados espacios educativos que otorgan ciertos saberes potenciando el capital cultural incorporado, ya sea a través de una certificación o bien mediante conocimientos prácticos. Para ello exploramos en aquellas dimensiones que nos dan una idea de las condiciones objetivas que hacen a sus prácticas educativas y laborales. Observamos que de los encuestados sólo el 34 por ciento asiste a una institución escolar, frente al 66 por ciento que no va a la escuela. De los que concurren cabe señalar que las mujeres representan un 23,4 por ciento (ver gráfico N°1), ya que las mismas son las que optan la mayoría de las veces por continuar con el estudio al menos hasta culminar el nivel medio; por el contrario, los varones eligen salir a trabajar.

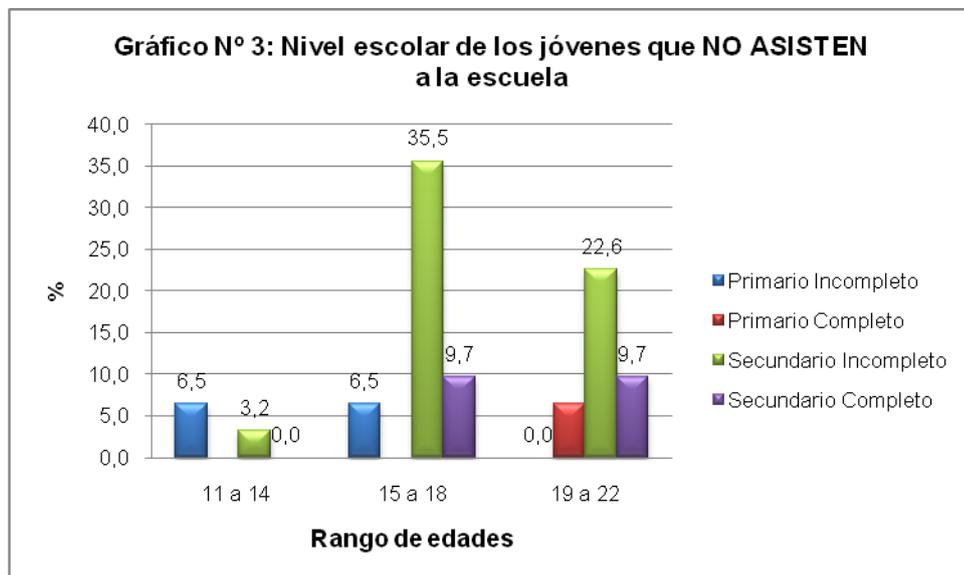


Entre los que van a la escuela un 56,3 por ciento se encuentra en edad escolar –entre los 11 y 18 años– y manifestaron ir al nivel medio; mientras que un 18,8 por ciento retomó los estudios en un Centro Educativo de Nivel Medio para Adultos (CENMA) para terminar el secundario, y representan el mismo porcentaje las jóvenes que se encuentran en el nivel terciario (ver gráfico N°2). Esto pone de manifiesto que si bien les resulta difícil sostener trayectos educativos formales debido a las condiciones objetivas que atraviesan, para algunos la posibilidad de culminar la escolaridad obligatoria aparece dentro sus expectativas.

¹⁵² El recorte quedó definido de manera aleatoria entre los jóvenes que participan de la experiencia, de acuerdo al criterio de inestabilidad que caracteriza dicha participación.



Por su parte observamos que entre los que no asisten a la escuela un 13 por ciento no terminó el primario, mientras que un 61,3 por ciento tiene el secundario incompleto. La mayoría de los jóvenes encuestados se encuentra en edad escolar y abandonó sus estudios en el Ciclo Básico Unificado (CBU); y sólo un 19,4 por ciento señaló haber culminado el nivel medio (ver gráfico N°3).

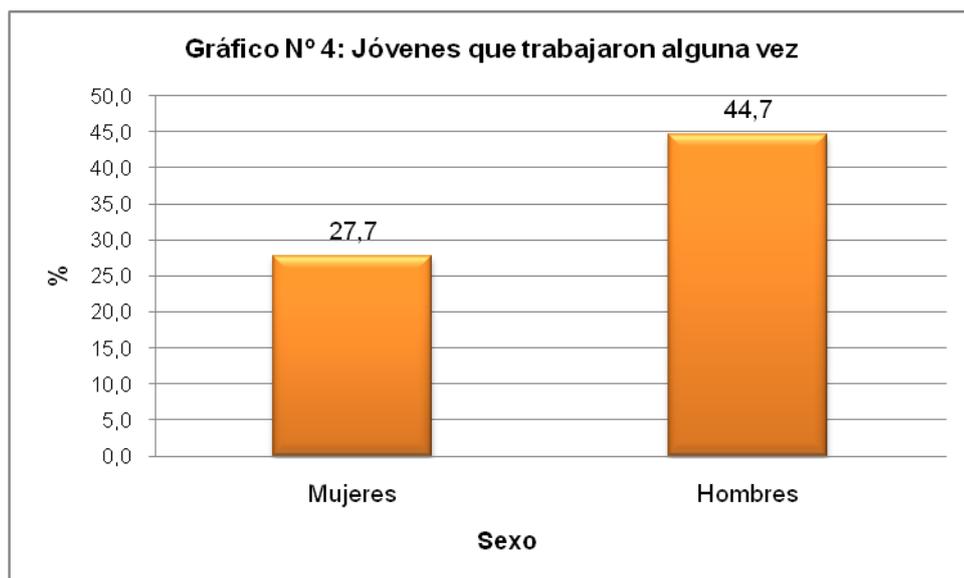


Entre las distintas ofertas educativas que encontramos en Malvinas Argentinas, observamos que existen tres escuelas de nivel primario –ubicadas en la zona– y sólo una de nivel medio, la propuesta que brinda el IPEM N° 24. Esto pone de manifiesto que, si bien la mayoría de los encuestados señaló asistir o haber asistido a dicha institución, en caso de preferir otras opciones de secundario deben trasladarse a otras ciudades. Por lo general esta situación también los condiciona al momento de decidir continuar sus estudios, así como la demanda permanente, por parte de ellos, de tener un secundario en el barrio.

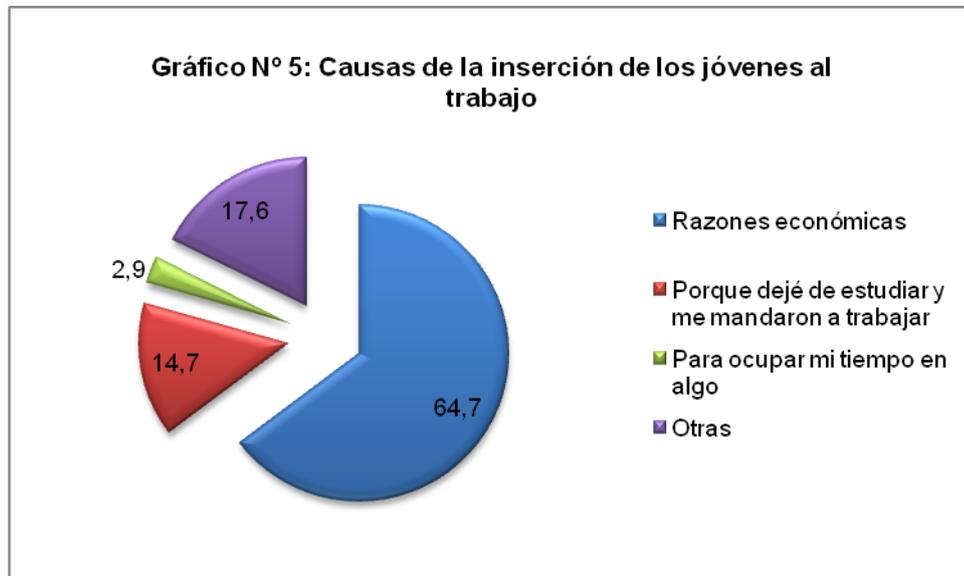
Respecto a la formación de los jóvenes en espacios educativos no-formales observamos que no existe una variedad de propuestas para que los mismos puedan insertarse. Aquellas más convocantes son los talleres que ofrece el AJ, mientras que las actividades que brindan algunos ámbitos religiosos de la ciudad o bien los cursos de capacitación de la municipalidad no logran ser reconocidos por los jóvenes de la Tercera.

En este sentido el 61,7 por ciento de los encuestados señaló no haber realizado ningún tipo de curso, mientras que entre los que manifestaron tener alguna experiencia de formación un 38,9 por ciento dijo que fue en computación y un 27,8 por ciento en el aprendizaje de algún oficio (como peluquería, tornería o los ofrecidos por los talleres de la Casa de los Jóvenes, entre otros). Ante la ausencia de oportunidades para formarse optan por propuestas en las que puedan aprender un oficio o acceder a ciertos conocimientos básicos relacionados a la informática, esto se debe a que tienden a afianzar cierto capital cultural incorporado expresado en sus habilidades y capacidades para acceder a determinados trabajos que están dentro del universo de lo que es para ellos o para incorporar nuevos saberes que les faciliten ingresar a otros empleos menos forzados y que supongan mejores condiciones de trabajo.

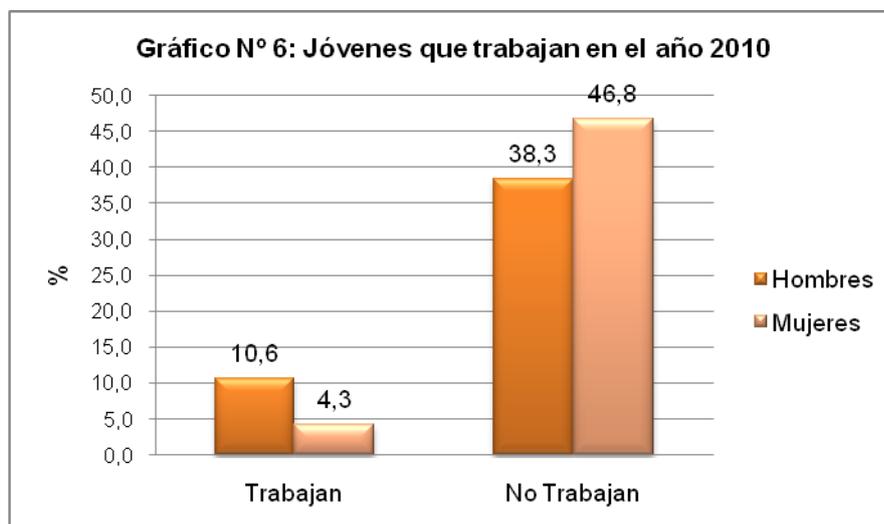
En cuanto a las *prácticas laborales* observamos que de los 47 encuestados el 72,3 por ciento manifestó haber trabajado alguna vez, dato relevante si tenemos en cuenta que el promedio de edad en ambos sexos al insertarse laboralmente se corresponde a la edad escolar –en los varones es de 14 años y en las mujeres de 15 años–. Al mismo tiempo, los hombres representan el 44,7 por ciento, mientras que en el caso del sexo femenino sólo lo hizo la mitad (ver Gráfico N° 4); esto indica, tal como señalamos más arriba, que son principalmente los varones los que optan por ingresar tempranamente al mundo del trabajo.



Al indagar acerca de las causas de la inserción laboral, un 65 por ciento señaló como principal motivo razones económicas (ver Gráfico N° 5); entre ellas podemos mencionar el hecho de ayudar a su familia, solventar sus consumos personales o bien por tener hijos. Mientras que un 14,7 por ciento lo hizo porque abandonaron sus estudios y sus padres los mandaron a trabajar.



Al momento de llevarse adelante las encuestas, sólo un 14,9 por ciento manifestó estar trabajando, de los cuales la mayoría representa a los varones (ver Gráfico N°6). En contraposición, del 85,1 que corresponde a quienes no trabajan, el 46,8 por ciento son mujeres. Esta situación se debe a que en el caso de ambos sexos, comienzan en actividades de carácter informal y tienen dificultades para sostener procesos a largo plazo, lo que los lleva a permanecer en cada empleo, en promedio, sólo tres meses. Otra de las particularidades es que la oferta laboral en el barrio es escasa, y, por lo tanto, deben buscar otras alternativas en zonas aledañas a la Tercera, las que comprenden la ciudad de Monte Cristo y Córdoba Capital.



Dentro de las pocas alternativas laborales con que cuentan, los varones se emplean en su mayoría en actividades consideradas por ellos como “changas”, entre las que mencionan cortar el césped de alguna casa o limpiar terrenos, trabajar como peones de albañilería o realizar labores de plomería, electricidad, chapista o gasista. Similar es el caso de las mujeres quienes tampoco encuentran trabajo en la Tercera de Malvinas, salvo en actividades tales como atender un negocio, realizar tareas domésticas o de niñera, o bien centrando su atención en las actividades del hogar.

Respecto al aprendizaje de un oficio es decir, aquellas capacidades o habilidades que les permiten a los jóvenes acceder a un empleo, el 63,8 por ciento de los encuestados, manifestaron que sí sabían realizar alguno. De este total observamos que los varones eligieron un 46,7 por ciento *albañilería* (ver Gráfico N°7), un 13,3 por ciento optó por *carpintería* y un 26,7 por ciento la categoría *otros* –la cual comprendía actividades de plomería, herrería, gasista y chapista–. Mientras que las mujeres se centraron en *manualidades*, *trabajo domestico* (limpiar, cocinar y cuidar niños) y *peluquería* entre sus habilidades. Estas últimas actividades correspondían sobre todo a las que realizan las mujeres, mientras que en el caso de los varones sus respuestas se centraron en las tres primeras categorías señaladas.



En relación a cómo aprendieron el oficio, la mayoría de los encuestados se refirió a haberlo hecho en la práctica misma de la actividad o a través de la enseñanza de algún familiar. La formación a través de cursos sólo aparece en algunos casos ya que, como vimos, son escasas las ofertas de capacitación para el trabajo. Sí destacamos los talleres de oficios que se ofrecen desde el AJ como espacios convocantes, entre ellos podemos mencionar soldadura, electricidad, carpintería, costura, manualidades, peluquería, cocina y repostería, dado que el 59,6 por ciento de los encuestados señaló haber participado de alguno de ellos. Sin embargo de este total un 46,4 por ciento lo hizo porque le gustaba la propuesta y el 21,4 por ciento para hacer algo; sólo un 10,7 por ciento destacó que lo hizo para aprender un oficio y así poder salir a trabajar.

En síntesis son las condiciones de existencia las que delimitan las trayectorias de los jóvenes de nuestro estudio de caso; en particular sus decisiones se ajustan a las estrategias familiares y desde

allí construyen sus proyectos de vida posibles. Así al cruzar los datos observamos que del 66 por ciento que no asiste a la escuela, sólo un 16,1 por ciento trabaja y un 19,4 por ciento culminó el secundario. Para la mayoría la educación formal se encuentra fuera de sus posibilidades o bien, con múltiples interrupciones logran concretar la obligatoriedad educativa. Por su parte, las posibilidades de inserción laboral también son escasas y los trabajos a los que logran acceder se caracterizan por su precariedad, lo que deriva en que sus experiencias fluctúen entre la informalidad y la inestabilidad. Este alternar entre prácticas escolares y laborales interrumpidas los lleva también a participar en experiencias educativas alternativas como el AJ, de manera de compensar la vivencia de una juventud cargada de tiempos libres y con escasas oportunidades para incrementar su capital cultural.

Las percepciones sobre la educación formal y el trabajo

En este apartado nos proponemos reconstruir aquellas percepciones de quienes participan del AJ, en relación a la educación formal y el mundo del trabajo a partir de la palabra colectiva que surge en el intercambio producido a través del diálogo y el debate. Luego del análisis realizado de las condiciones objetivas que habilitan el acceso a determinados espacios pedagógicos, observamos que tales agentes resignifican el capital cultural que poseen fundamentalmente en dos de sus estados: el *incorporado* –aquellos conocimientos hechos cuerpo a lo largo de su trayectoria individual y colectiva– y aquel otro *institucionalizado* –que se garantiza mediante la certificación que otorga la escuela–.

En principio cuando hablamos de educación formal en sentido amplio, nos referimos a aquellas *prácticas educativas* que los jóvenes viven en su cotidianeidad y desde las que otorgan sentido a la escuela y a otros espacios pedagógicos. En este sentido la palabra colectiva de los entrevistados pone de manifiesto acuerdos y desacuerdos que desembocaron en diferentes puntos de vistas en torno a lo educativo definiendo lo que es para ellos de lo que no lo es, es decir lo que está dentro de su horizonte de posibilidades.

Así reconocemos una “percepción legítima” que concibe a la escuela como aquella institución social que garantiza determinado capital institucionalizado mediante un título que acredita saberes socialmente validos. Expresan dos jóvenes:

“Si no estudias no aprendes nada, hay muchas cosas que la calle no te las enseña, en una escuela o con un estudio sí. Aunque sea que vayas dos veces a la semana algo aprendes”¹⁵³.

“Aunque en la escuela es como, como algo institucional, algo que te va a dar una libreta, algo por escrito que te va a certificar de que vos estudiaste...”¹⁵⁴.

Tal mirada de la educación formal se corresponde con el discurso dominante que sostiene que el título académico certifica ciertos conocimientos adquiridos que pueden ser transmitidos:

¹⁵³ EJ Joven del AJ, Entrevista de grupo grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 2 de octubre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁵⁴ MA Joven del AJ, Entrevista de grupo grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 16 de octubre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

“Yo pienso más que es importante estudiar por el hecho porque tengo hijos y porque el día de mañana no quiero que venga mi hijo y que me pregunte cómo se hace esto y no saber responderle porque es una madre burra que no fue al colegio y tenes que andar buscando a otros y pagando a otros para que les enseñe o para que les ayude, y otra por el ejemplo que puede tener”¹⁵⁵.

Paralelamente, otro aspecto que acentúa esta percepción legítima se refiere a la relación directa entre escuela y trabajo, ya que se considera a la misma un medio para acceder a un trabajo “digno”¹⁵⁶. La mayoría de los entrevistados señalan que tener los estudios secundarios completos les permite acceder a mejores empleos, dado que los saberes que ofrece el sistema educativo los posiciona con ciertas competencias culturales que les habilita determinadas herramientas para defenderse en el mercado laboral.

“... ahora no se consigue trabajo y con estudio es más fácil”, “(...) me sirve para conseguir un laburo mejor, menos forzado”, “Porque muchas veces con eso puedo tener un trabajo, no te reciben en muchos lados si no tenes un secundario”¹⁵⁷.

Nuevamente la institución escolar es concebida según criterios de la visión dominante en la que prima una perspectiva utilitarista asociada al lugar donde se van a aprender conocimientos para el empleo¹⁵⁸.

Sin embargo, aparecen otras miradas de la educación en la medida que los jóvenes ponen en juego sus propias experiencias cotidianas en otros espacios pedagógicos; las mismas nos permiten construir una “percepción crítica” en la que los agentes toman distancia de ciertas naturalizaciones respecto de la escuela y partiendo de su realidad recuperan el valor de aquel capital cultural incorporado que poseen. De esta manera, expresan que el título secundario no es garantía de un mejor empleo, sino simplemente amplía el abanico de oportunidades para insertarse en el mercado laboral.

“(...) tener el secundario terminado, el título no te asegura, te da más posibilidades, de no estar burreando (...) yo terminé el secundario y no laburo como la gente. O sea te da más oportunidades de buscar y si no la otra es matarte en un Hall Center escuchando las quejas de los demás, que a eso no llegas ni a tres meses porque te cansas...”¹⁵⁹.

Al mismo tiempo, se reconocen como válidos los saberes adquiridos en instancias educativas no-formales, como la calle, el trabajo, el AJ, debido a que habilitan experiencias alternativas de aprendizaje en las que circulan palabras, saberes y acciones que se vinculan a su cotidianeidad y a su realidad de jóvenes de un barrio popular.

¹⁵⁵ AF Joven del AJ, Entrevista de grupo grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 2 de octubre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁵⁶ Por este concepto los jóvenes se refieren a trabajos poco forzados, bien pagos y en mejores condiciones laborales.

¹⁵⁷ Frases extraídas de las encuestas realizadas a los jóvenes que participan del Ámbito Joven, Malvinas Argentinas, junio-agosto de 2010.

¹⁵⁸ LA SALLE ARGENTINA, “Apropiarse para democratizar. Democratizar para apropiarse”, *Para Juanito*, N° 3, año 3, 2007, pág. 3.

¹⁵⁹ AG Joven del AJ, Entrevista de grupo grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 3 de noviembre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

La mayoría de las veces quienes participan como animadores y/o coordinadores de sus pares, aprenden a mediar en situaciones conflictivas y asumen una responsabilidad frente a determinados agentes y acciones concretas. De igual manera inician procesos de concienciación que los posicionan críticamente frente a sus pares y a su contexto. En un diálogo nos expresan:

“Joven 1: Para mi punto de vista yo antes lo veía como un... era como una participación, en cambio ahora trabajando en Casa Joven yo lo veo como más una formación antes que...”

Joven 2: tiene que ver con una responsabilidad.

Joven 3: Yo antes lo veía como un juego, porque iba y todo que se yo para cagarme de risa nada más y no le daba bola y después medio que senté cabeza y empecé y me involucré mucho en el tema (...)¹⁶⁰.

Por su parte las percepciones que elaboran en torno a sus *prácticas laborales* adquieren diversos sentidos más allá de que para estos agentes el trabajo es ante todo una estrategia de subsistencia. Frente a esta situación surgen una variedad de posturas que se vinculan a las diversas experiencias y trayectorias de vida personales y familiares. A partir de allí reconocemos ciertos acuerdos en la palabra colectiva que nos lleva a agrupar sus puntos de vista sobre el trabajo en dos categorías: los *trabajos ideales*, los cuales asociamos a sus deseos y al disfrute; y los *trabajos reales*, relacionados a sus posibilidades laborales más cercanas.

En el primer caso señalamos la percepción construida en torno a la actividad laboral centrada en aquellos trabajos que describimos como ideales, ya que se refieren a empleos lejanos o inaccesibles con respecto a sus posibilidades, lo que supone dificultades para lograr su concreción, pero que dan cuenta de unos deseos que se permiten proyectar más allá de lo posible y que asocian el trabajo al disfrute y a lo que “me gustaría ser”. Por ejemplo aquellos jóvenes que “sueñan” con ser futbolistas, entre otras profesiones.

En el segundo caso nos remitimos a las percepciones sobre el trabajo que se refieren a aquellas oportunidades laborales concretas y cercanas a las que tienen acceso estos agentes, y al capital cultural incorporado que poseen, que los lleva a pensar en empleos que conocen o bien que habitualmente hacen. En el caso de las mujeres realizan tareas domésticas, trabajan en comercios o hacen cursos cortos que les permiten, por ejemplo, llevar adelante actividades de carácter administrativo o algún oficio (peluquería, manicuría, etc.). Los varones también optan por los oficios que usualmente realizan y están presentes en su entorno, pero anhelando mayor estabilidad y mejores condiciones de empleo. Dentro de los trabajos reales además aparecen aquellos que son valorados por la estabilidad laboral y el prestigio que suponen, como por ejemplo la docencia, ser policía o trabajar en una fábrica importante dado que garantizan no sólo determinado capital económico sino también ciertas competencias culturales que definen los posicionamientos sociales.

¹⁶⁰ ANIMADORES DE LOS GRUPOS JUVENILES, Entrevista de grupo grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 3 de noviembre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

Dice un joven: *"Terminaría el colegio y trabajaría en la policía porque es un laburo que me gusta y veo que pagan bien y lo puedo conseguir fácil"*¹⁶¹.

En síntesis las tipologías que hemos construido responden a las percepciones que nuestros entrevistados han expresado como válidas a partir de dos aspectos: aquellas que se definen en base a un discurso legítimo de lo que la educación formal y el trabajo deben ser para los sectores populares, y aquellas otras que se producen en relación a las experiencias cotidianas de los hábitos de estos agentes. Respecto a las prácticas educativas señalamos que conforme a ciertas naturalizaciones de lo que la escuela debería ser, los jóvenes se aferran a ese discurso dado que reconocen a tal institución como un espacio de aprendizaje que certifica determinadas capacidades y competencias adquiridas que aportarían un plus a sus trayectorias de vida. Sin embargo sus condicionamientos sociales –recordemos que alrededor del 30 por ciento manifestaron asistir a la escuela al momento de realizarse la encuesta y sólo un 19,4 por ciento de los que no asisten terminó el nivel medio–, limitan sus acciones y habilitan determinadas experiencias que de acuerdo a sus puntos de vista ponen en juego una mirada más reflexiva acerca de la educación, en la que “la escuela no es para nosotros”, es decir está fuera de su universo posible. En este sentido aparecen espacios pedagógicos alternativos como el AJ, que ofrecen instancias de formación educativas y laborales que son valorados como tal por los jóvenes dado que les permite reflexionar en relación a sus prácticas cotidianas.

En el caso de las prácticas laborales, si bien algunas responden a miradas ideales que animan a proyectarse en empleos más alejados de su entorno; la mayoría se asocian a la percepción legítima sobre lo que el trabajo es para los sectores populares y, por lo tanto, sus trayectorias laborales se atan a las posibilidades que su territorio les ofrece, centrado en ocupaciones cercanas y que forman parte de sus experiencias. Así el abanico de las ocupaciones posibles se va redefiniendo para estos agentes, quienes comienzan a valorar al trabajo como una instancia educativa en el que se pone en juego sus capitales y también se permiten asociarlo a sus deseos, al disfrute y al aprendizaje.

Las percepciones que construimos dan cuenta de una mirada más acabada de lo que es o no es para ellos en cuanto a la educación formal y al trabajo. De esta manera sus trayectorias ponen de manifiesto que si bien la escuela no es para ellos, siempre se encuentra dentro de sus expectativas, es decir dentro de lo que debería ser; mientras que el trabajo está, si bien en condiciones precarias y de informalidad, dentro de su horizonte de posibilidades. En suma cada una de estas opciones está mediada por las condiciones objetivas que limitan sus decisiones.

En este contexto los jóvenes de nuestro estudio resignifican otros espacios pedagógicos posibles como el AJ, que aparece como una propuesta diferente que posibilita iniciar procesos de concienciación en los que se generan ciertos quiebres respecto de las representaciones dominantes y se redefinen los criterios con los que mirar y clasificar el mundo.

¹⁶¹ Frases extraídas de las encuestas realizadas a los jóvenes que participan del *Ámbito Joven*, Malvinas Argentinas, junio-agosto de 2010.

Resignificación del capital cultural desde el **Ámbito Joven**

La llegada del AJ a la Tercera –primero como Pastoral, hoy como Casa de los Jóvenes– generó algunas transformaciones, como ya mencionamos, en las condiciones objetivas del barrio y, al mismo tiempo, en las trayectorias juveniles de aquellos agentes que decidieron participar de la propuesta. Al recorrer su historia reconocemos que se identifica como un espacio educativo que busca que los jóvenes sean protagonistas de su territorio; propiciando en clave de EP instancias de aprendizaje que interpelan los hábitos de aquellos, partiendo de distintos procesos de acción-reflexión-acción y dando cuenta de nuevas miradas para entender y actuar en su contexto. En este apartado abordamos aquellos espacios pedagógicos que se refieren a las prácticas educativas y laborales que posibilitan redefinir las percepciones que tienen los jóvenes de la educación formal y el trabajo.

Respecto de las primeras existe una búsqueda permanente, en diferentes momentos de la historia del AJ, de reinsertar a los jóvenes a la educación formal debido a que no sólo es una demanda por parte de estos sino porque se considera fundamental el tránsito por la escolaridad en la formación de cualquier agente, situación que se acentúa dado el contexto de pobreza y ante la falta de ofertas educativas que presenta el territorio.

Reconocemos así entre los distintos espacios que formaron parte de la experiencia, a *la bloquera* y el *apoyo escolar* como las únicas instancias que pusieron de manifiesto la intencionalidad explícita de integrar nuevamente al joven en los circuitos escolares para que culmine la obligatoriedad de su trayecto educativo formal. Estas prácticas educativas, que recuperan las experiencias cotidianas de los jóvenes, resignifican la palabra oral y escrita que se constituye en el diálogo con otros agentes que también participan del proceso de aprendizaje. Así el ejemplo característico que supuso una síntesis entre lo formal y lo no-formal de la educación, fue el espacio de la bloquera que no sólo posibilitó que los jóvenes se pensarán como educandos, sino sobre todo que lo hicieran a partir del capital cultural incorporado que poseían y desde allí elaboraran nuevos saberes. Si bien el proyecto en sí consistió en hacer ladrillos *“Ellos veían la matemática a través de eso, las cuentas propias y todo eso y... empezaron a construir bloques, block de ladrillo y a vender acá”*¹⁶². En el caso del apoyo escolar la mayoría de las veces actuó como instrumento para incentivar a los jóvenes a retornar a la escuela y promover ciertos hábitos de estudio que los acercaba a las prácticas escolares, uno de ellos manifestó *“Aprendí a leer y escribir, sumar y restar”*¹⁶³.

Otro espacio que resultó positivo para la continuidad de los estudios una vez finalizado el secundario, fue el que se constituyó a través del Programa de Becas *Brillarán como estrellas*¹⁶⁴ que facilita a los jóvenes¹⁶⁵ iniciar un trayecto de formación superior en la búsqueda de obtener un título que los inserte con mayor estabilidad al mercado laboral.

¹⁶² AP Joven Referente del AJ, Entrevista grabada y transcrita, Malvinas Argentinas, 15 de marzo de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁶³ Frase extraída de las encuestas realizadas a los jóvenes que participan del *Ámbito Joven*, Malvinas Argentinas, junio-agosto de 2010.

¹⁶⁴ Es un Programa que financia la Fundación La Salle y tiene como objetivo que jóvenes de los sectores populares continúen estudiando una carrera terciaria y/o universitaria. El criterio de obtención de la beca tiene con el único requisito que la carrera seleccionada esté relacionada con la docencia o las disciplinas de humanidades y sociales.

¹⁶⁵ En el año 2010, encontramos que en el AJ solamente quienes participan de la beca son mujeres que se están estudiando carreras de nivel terciario que se relacionan al área de la educación (principalmente, profesorado de nivel inicial y primaria).

Ahora bien, existe desde la experiencia una mirada amplia de la educación que supone recuperar los saberes incorporados y desde allí construir nuevos sentidos. De esta manera, los campamentos, los viajes, las diferentes propuestas de talleres del espacio y los grupos juveniles ofrecen a estos jóvenes la posibilidad de crecer en la práctica del debate, la toma de la palabra y la argumentación tomando postura frente a los demás en lo que hace a sus propias realidades y la de otros.

“... después el año pasado ya empecé a hablar a darle bola más a las cosas porque ya sentís que tenés que darle más importancia porque tenés que aprender algo de todo lo que se podía aprender y tratar de valorar la oportunidad que tenés y llegar a ser algo. Yo creo que todo lo que venimos haciendo lo sentís como una capacitación”¹⁶⁶.

Es el caso por ejemplo de quienes se posicionan como referentes del AJ, los que valoran su rol de formadores y se proyectan animando grupos dentro de espacios de enseñanza.

“... hace que vos agarres conocimiento de las cosas, te pones un parate a vos mismo y decís bueno ahora voy a trabajar y voy a tratar de lograr algo, y lo venís logrando (...) coordinar, trabajar, a manejar otro grupo así, es como lo que vos aprendiste lo tenés que decir al otro y ya tenés la responsabilidad esa”¹⁶⁷.

Entre aquellas *prácticas laborales* encontramos, a lo largo del tiempo, distintas áreas que abordaron directamente dicha cuestión y fueron alternativas de trabajo para algunos de los jóvenes que participan de la experiencia, entre ellas *la bloquera* y los diferentes *talleres de oficio*. Debido al hecho de no tener un horizonte claro respecto de la problemática de trabajo y dada la escases de recursos (materiales y humanos), el AJ la mayoría de las veces propició espacios laborales que fueron esporádicos e irregulares. Recién en el año 2010 redefinieron el núcleo en la búsqueda de propuestas que sean instancias de capacitación no-formal en las que adquieran nuevas herramientas para desempeñarse en su vida laboral y así pensar otras posibilidades de trabajo. Menciona una joven referente en relación a los talleres de verano de 2009:

“... Yo les decía a los chicos que por ahí generaba la expectativa o generaba las ganas de estudiar algo ¿entendes? (...) por ahí al haber otra cosa diferente vos decías por ahí puedo estudiar esto, me puedo dedicar a esto. Por ahí uno no lo hace porque no tiene la oportunidad de conocer...”¹⁶⁸.

Así estos microemprendimientos en alguna medida significaron que los jóvenes aprendieran a organizarse en la planificación de un trabajo autogestionado y se formaran en relación a un oficio que les brindara un capital cultural extra al momento de asumir una responsabilidad laboral. Como lo recupera el siguiente diálogo:

“Entrevistadora: ¿Les parece qué están buenos los microemprendimientos?”

Joven 1: Están buenos

¹⁶⁶ OJ Joven del AJ, Entrevista de grupo grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 3 de noviembre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁶⁷ NA Joven del AJ, Entrevista de grupo grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 3 de noviembre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁶⁸ AP Joven Referente del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 15 de marzo de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

Joven 2: Están buenos. Aunque no tengan una salida laboral así está bueno por lo menos ya tenés una idea.

Joven 1: Podes hacer changas así...

Joven 3: Sí, aprendes para vos.

Joven 1: Si en un laburo necesitan alguien que sepa soldar...

Joven 2: Y te sirvió mucho a vos

Joven 3: Porque aprendes¹⁶⁹.

En definitiva, la experiencia del AJ interpela los hábitos de los jóvenes en relación a la educación formal, en la medida que reconoce a la escuela como una institución clave en el proceso de socialización de cualquier niño y adolescente y que garantiza, por medio de la certificación, determinados saberes que son valorados socialmente. Al mismo tiempo, posibilita desnaturalizar ciertas representaciones dominantes que los jóvenes (y los adultos) del barrio tienen respecto de la escuela, en las que se comprende a la misma como único medio posible para obtener “un buen” trabajo y para el progreso individual. Siguiendo a Freire que menciona que “...la educación (...) es una práctica dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla...”¹⁷⁰, recuperan una mirada popular de esta y la interpretan como un proceso permanente en el que los agentes se educan a través de sus conocimientos incorporados y en el que construyen nuevos saberes que son resignificados en el intercambio con otros.

En relación al mundo del trabajo observamos que la inserción laboral además de iniciarse durante el período de formación escolar se presenta como esporádica y precaria ya que, como hemos visto, se restringe a las ofertas que hay en el entorno más cercano de estos agentes. Esta premura social que enfrentan algunos jóvenes hace que el AJ intente reflexionar críticamente acerca del trabajo en la búsqueda de generar nuevas miradas respecto de lo que trabajar supone. Tal posicionamiento implica enfrentar la tensión de responder a las necesidades laborales inmediatas de estos agentes o reflexionar en torno a procesos a largo plazo, que la mayoría de las veces se limita al objetivo de “educar para el trabajo”. En esta clave se propone re-pensar tal categoría a partir de las diferentes experiencias laborales que los agentes tienen, reconociendo al trabajo como un espacio pedagógico en el que puedan aprehender otros conocimientos y desarrollar nuevas potencialidades y destrezas (que muchas veces el ámbito escolar no reconoce); en la búsqueda de ampliar las representaciones acerca del mundo laboral y donde posicionarse críticamente frente a las exigencias que este impone. Así se reconoce que éste debe ser asumido por los jóvenes no sólo como un derecho sino también como un espacio de disfrute en el que se avizoren mejores condiciones de vida.

En este recuperar la voz activa y permanente de los jóvenes aparece cierto empoderamiento que posibilita determinados cambios en las disposiciones a pensar y actuar. Dentro de su protagonismo se animan a participar y proyectar colectivamente, “yo puedo coordinar un grupo”, “puedo hablar, decir lo que pienso”, “puedo ayudar”; el *yo puedo* aparece como principal indicador que refleja una reflexión de sus prácticas y, por lo tanto, pone de manifiesto cómo se comienzan a iniciar procesos de concienciación para romper con la mirada ingenua de su realidad y empezar a redefinir sus percepciones. Esto significa el camino hacia una conciencia crítica que hace posible denunciar las

¹⁶⁹ ANIMADORES DE LOS GRUPOS JUVENILES, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 30 de octubre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁷⁰ FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1972, pág. 11.

injusticias de una sociedad que los oprime, para construir nuevos universos respecto a sus trayectorias juveniles.

Cierre

Concluimos en este capítulo que si bien las posibilidades objetivas de acumulación del capital cultural que poseen los jóvenes de esta experiencia son limitadas de acuerdo a las instancias educativas en las que acceden a dicho recurso. Así el AJ se constituye en un espacio que permite reflexionar en torno a las prácticas cotidianas de los mismos, en particular recuperar aquellas prácticas educativas y laborales que hacen a sus trayectorias juveniles y desde allí desatar procesos que permitan redefinir las percepciones que tienen acerca de la educación formal y el trabajo, las cuales están delimitadas por los criterios sociales dominantes. Por un lado, se construyen percepciones que remiten a determinadas naturalizaciones del orden social, a lo que debería ser; mientras que por el otro gracias al margen de libertad con que cuenta el habitus de los agentes se resignifican tales percepciones desde la razonabilidad de sus prácticas. *“La dialéctica de las expectativas subjetivas y de las oportunidades objetivas opera por doquier en el mundo social y, las más de las veces, tiende a asegurar el ajuste de las primeras a las segundas”*¹⁷¹. De modo que el habitus puede experimentar cierto desajuste que pone de manifiesto determinados cambios en las prácticas y, por ende, se podría de pronunciar el mundo de otra manera, pero siempre dentro de los límites de sus condiciones objetivas.

En base a los procesos reflexivos que inician los jóvenes acerca de sus prácticas escolares y laborales, construimos dos posibles trayectorias para caracterizar las transformaciones generadas desde el espacio. Una que denominamos *inestable*, que caracteriza a aquellos agentes cuyos itinerarios educativos alternan entre la escuela y el trabajo y, por ende, devienen en procesos irregulares y de corto plazo. Dentro de esta trayectoria “dejar de estudiar” aparece en un comienzo como una decisión transitoria, que luego la mayoría de las veces se torna irreversible dado que les resulta difícil retornar a la institución escolar una vez abandonada. Si bien las expectativas están puestas en garantizar los estudios mediante el título académico que otorga la escuela, las condiciones objetivas hacen que se descuiden estos proyectos “típicamente” juveniles. Por el contrario, las prácticas laborales se tornan una estrategia de subsistencia debido a los escasos ingresos de sus hogares; a pesar de caracterizarse por trabajos inestables e informales se presentan dentro de su escenario de oportunidades y logran satisfacer algunas de sus necesidades. A esta situación de no culminación del secundario, trabajos precarios y el hecho de “andarla mayor parte de su tiempo en la calle”, debemos sumarle que la familia se configura como un referente también inestable, que deja hacer y exige determinadas responsabilidades y obligaciones que adultizan al joven rápidamente; el cual se refugia en su grupo de pares y en otros espacios que, como el AJ, los contiene y fortalece los vínculos con otros agentes.

A la otra la definimos como *trayectoria ascendente* que se refiere a algunos jóvenes que, en cierta medida, presentan recorridos educativos regulares y, por lo tanto, apuestan a transitar

¹⁷¹ BOURDIEU, Pierre, *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva*, México, Grijalbo, 1995, pág. 90.

ordenadamente la educación formal obligatoria, para luego insertarse con mejores oportunidades en el mercado laboral. Por lo general, estos agentes cuentan con el apoyo de su familia, la que no presenta condiciones extremas de pobreza, y se animan a vivenciar instancias diferentes a las que su territorio cercano les ofrece; así terminar el secundario y seguir formándose en el nivel superior o mediante cursos aparece no sólo dentro del universo pensable sino sobre todo como un objetivo a cumplir. Por su parte, el AJ actúa como un instrumento de reproducción social que ofrece herramientas para ampliar ese horizonte de posibilidades, es decir redefine “lo que es y no es para nosotros” en la medida que ofrece recursos que movilizan y habilitan el acceso a otros capitales culturales. Comprenderla como *ascendente* entonces se debe a que se resignifica ese universo de posibles y, por ende, da cuenta de cierta criticidad de sus experiencias cotidianas, que hace viable para estos jóvenes ciertos cambios en sus prácticas.

En definitiva estos agentes logran vivir y enunciar nuevas prácticas, vinculando el capital cultural incorporado a sus historias y necesidades de vida y revalorizándolo, en la medida que cambian sus disposiciones a pensar y actuar según estaban definidas. Este proceso se da en la interrelación constante entre las disposiciones y las estructuras objetivas que caracteriza el proceso de conformación del habitus y permite dar cuenta de la posibilidad de desfase. En las trayectorias inestables el desajuste del habitus se mantiene dentro de los que *puede ser*, es decir que sus miradas del mundo se limitan a lo que viven diariamente aunque con cierta reflexividad de sus propias prácticas. Mientras que en las trayectorias ascendentes se concretizan nuevas prácticas que responden a un universo de oportunidades ampliado y ponen de manifiesto la dimensión activa del habitus.

CAPÍTULO IV

Capital Social

Vínculos, relaciones y reconocimiento



Capital Social: vínculos, recursos y reconocimiento

*“¿Y no será que en este mundo
hay cada vez más gente y menos personas?”
(Quino, noviembre de 1971)*

*“¿Pensaste alguna vez que estos jóvenes
que hoy sufren porque los adultos no les dejan camino...
son los mismos que mañana, cuando sean adultos,
no nos van a dejar camino a nosotros?”
(Quino, mayo de 1987)*

En esta oportunidad nos proponemos comprender desde la hipótesis, el estado de las prácticas juveniles que *interpelan críticamente los discursos y las prácticas que construyen el universo de lo pensable y de lo posible de los no-jóvenes sobre los jóvenes*. Sostenemos entonces que el Ámbito Joven (AJ) habilita experiencias que convocan a sus protagonistas a reflexionar sobre su propia vivencia de juventud y redefinen su interacción con los demás vecinos del barrio, reconfigurándose así el lugar ocupado y asignado al mundo juvenil y los vínculos entre jóvenes y no-jóvenes dentro del territorio.

De esta manera en el capítulo proponemos en una primera instancia reconstruir el capital social que movilizan y acumulan estos agentes en su paso por el espacio, así como comprender la valoración que hacen de este recurso para dar cuenta de la redefinición de los vínculos que se sostienen a partir del AJ. En una segunda instancia analizamos las opiniones que los jóvenes tienen sobre las percepciones construidas por los no-jóvenes sobre ellos.

El capital social como recurso

Dijimos que el capital social es especialmente importante para los sectores populares en términos de que es un bien que permite reconvertir capitales; teniendo en cuenta que para esta población los recursos culturales y económicos son escasos, la capacidad multiplicadora de aquel permite a estos agentes hacer rendimientos diferenciales de los capitales que poseen –por escasos que sean– en su relación con los demás agentes vinculados al AJ.

Al mismo tiempo el hecho de que no haya variedad de lugares destinados a los jóvenes dentro del barrio, admite analizar este recurso por los nuevos vínculos que permite sostener y donde pueden ocupar su tiempo libre y compartir desde lógicas diferentes a las que estaban habituados junto a otros agentes. Tal como lo definen los chicos: *“Es otro el ambiente, es distinto”*; *“Se hablan de otras cosas diferentes a lo de la esquina”*¹⁷². Recordemos que las únicas instituciones ubicadas en la Tercera sólo les ofrecen algunos servicios básicos que responden, la mayoría de las veces, a necesidades concretas (por ejemplo el comedor o la salita de salud), pero ninguna de ellas les brinda la posibilidad de pertenecer a un espacio juvenil en el que los vínculos cotidianos se construyan principalmente a través del afecto y la amistad.

En este sentido recordamos que el capital social se refiere a un recurso relacional en dos niveles: por un lado en la interacción entre los agentes en sus prácticas concretas; y por el otro entre las

¹⁷² Frases extraídas de las encuestas realizadas a los jóvenes que participan del AJ, Malvinas Argentinas, junio-agosto de 2010.

posiciones que estos ocupan en la estructura social. Esto nos lleva a que en el análisis de este capital reconstruyamos un mapa de interacciones entre quienes participan del AJ para analizar las prácticas y los recursos que allí entran en juego.

Para comprender los vínculos que entablan los jóvenes con otros actores que transitan el escenario territorial en el que habitan, partimos de aquellas razones que los llevaron a acercarse al espacio. Tal como vemos en el gráfico N° 8 el 44,7 por ciento de los encuestados manifestó haberlo hecho porque los invitaron, seguido de un 27,7 por ciento que lo hizo para no estar en la calle y compartir con amigos, mientras que un 19,1 por ciento porque les gustaron las propuestas ofrecidas. Es decir más del 90 por ciento señaló motivos vinculados al hecho de que el AJ se constituye en un lugar “para estar” en el que se relacionan con otros agentes y es una experiencia alternativa que les posibilita realizar actividades en las que aprenden, construyen vínculos y ocupan su tiempo libre. “Para no estar mucho en la calle”, “Para probar diferentes cosas, no me gusta estar sola en casa”, “Porque me gusta estar con los jóvenes, me gusta compartir”¹⁷³. Menos del 10 por ciento mencionó que se acercó con el objetivo de satisfacer algún interés o necesidad concreta a través de los talleres ofrecidos.



Con respecto a las propuestas concretas que durante el año 2010 ofreció la Casa de los Jóvenes, observamos que el 68,1 por ciento participó alguna vez de los *grupos juveniles*; es decir que estos representan el eje que los convoca, dado que reúne a estos agentes a participar de un lugar de encuentro en el que atraviesan diversas experiencias de acuerdo a las demandas que cada uno de los grupos manifiesta. Sin embargo, con el correr del tiempo se fueron sucediendo otras actividades: artísticas y culturales, en las que encontramos murga, radio y cine, que proponen el disfrute y la recreación a partir de diferentes leguajes (corporal, gestual, escrito, oral, etc.) como medios de expresión; el grupo de mamás jóvenes, huerta y los talleres de verano; así como los espacios que nuclea actividades escolares y laborales, que responden a demandas particulares generando acompañamientos a trayectorias individuales y experiencias alternativas.

¹⁷³ Frases extraídas de las encuestas realizadas a los jóvenes que participan del AJ, Malvinas Argentinas, junio-agosto de 2010.

Si indagamos en lo que señalan los jóvenes acerca de qué aprendieron de su participación en el AJ observamos que este se constituye como un lugar de encuentro, de “refugio” que los convoca. Dicen algunos de ellos:

*“Acá podes hablar lo que no podes hablar en tu casa, lo que no le contás a ninguno lo contás acá”,
“Para mí es una oportunidad que surgió para mí muy bien porque es un espacio donde conseguí lo que no tenía en mi casa y con otra gente. Conseguí respeto, oportunidad y cariño, afecto”¹⁷⁴.*

Esto significa que para la mayoría representa un espacio de contención en el que pueden expresar sus inquietudes y narrar desde su cotidianeidad sus situaciones y proyectos de vida. De esta manera algunos logran establecer una interacción más sólida y una mejor comunicación con los vecinos del barrio; y también reconocen construir vínculos con otros estudiantes de colegios de La Salle con quienes comparten viajes, encuentros y actividades; así como con los hermanos y postulantes lasallanos y los educadores de la Casa de los Jóvenes.

*“Aprendimos a no juzgar a la gente antes de conocerla”. “Me sirvió para mejorar mi forma de pensar, sentir que mi opinión también vale”.
“Aprendí a conocer gente nueva, a escuchar lo que piensan los vecinos de cada uno”¹⁷⁵.*

Hasta aquí observamos que esta experiencia ofrece escenarios alternativos desde los que no sólo se generan nuevas percepciones, para entender y clasificar el mundo, sino también que se van redefiniendo prácticas cotidianas en las que gestándose nuevos vínculos con sus pares y vecinos, así como con otros agentes externos al barrio se elaboran otras miradas en torno al mundo juvenil. En este sentido se inicia un proceso de reconocimiento del *otro* y de auto-conocimiento del *ser joven*, que dialécticamente va generando condiciones de posibilidad para posicionarse críticamente frente a su realidad y a quienes la habitan, siendo partícipes de las transformaciones que se suscitan desde el propio territorio.

De esta manera distinguimos analíticamente dos tipos de prácticas: en un primer momento reconocemos *prácticas comunitarias* que se refieren al encuentro con el entorno social más cercano que se vivenciaron en el marco de actividades de carácter solidario. Observamos que el objetivo de las mismas se centró en el encuentro con y entre los jóvenes de la Tercera pero, al mismo tiempo, en el acompañamiento de otros agentes del barrio a través de instancias de diálogo y participación colectiva. Paralelamente, el AJ se convierte en un espacio con una identidad propia,

“... Pertenecer a un espacio que tiene una historia trata de eso justamente de generar algún proyecto de vida, alguna esperanza de vida, para mejorar la calidad de vida lo que sea, es lo que hace que tenga que ser tan así, tan barrial y terminar siendo todos conocidos, todos amigos...”¹⁷⁶.

¹⁷⁴ Frases extraídas de las encuestas realizadas a los jóvenes que participan del AJ, Malvinas Argentinas, junio-agosto de 2010.

¹⁷⁵ Frases extraídas de las encuestas realizadas a los jóvenes que participan del AJ, Malvinas Argentinas, junio-agosto de 2010.

¹⁷⁶ AP Joven Referente del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 15 de marzo de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

Es identificado, entonces, como ese lugar diferente al de la esquina en el que puedo hacer amigos, donde los vínculos tienen como base el afecto y el respeto por el otro y se aprende a dialogar desde el compartir situaciones de vida y avizorar otros itinerarios posibles.

En un segundo momento identificamos *prácticas juveniles*, que definimos como aquellas instancias que favorecieron un acercamiento al mundo juvenil a partir de las propias representaciones y experiencias de la cotidianeidad que hacen a los hábitos de los jóvenes del AJ. Aquí se hicieron explícitas aquellas percepciones que forman parte del universo pensable y posible para ellos y de aquello deseado que no aparecía en su horizonte de oportunidades. En este sentido, los encuentros y retiros¹⁷⁷ con distintas pastorales del Distrito de La Salle permiten que estos agentes se acerquen a otras realidades –similares y diferentes a las propias– formándose en la relación con sus pares para enunciar sus necesidades e intereses para así actuar críticamente, reconfigurando lo que quieren ser y no-ser como jóvenes populares.

“... si es una relación más... más amistad, menos, menos la violencia, menos pelea por ahí tenemos problema con alguno y ahora los ves y nada que ver [hace un silencio]. Por ahí cuando nos juntábamos yo a los chetitos medio que les teníamos bronca y se juntaban y les robaban todo, les robábamos [remarca con énfasis] y después me doy cuenta que no, que no es así (...) y después ya cuando empecé a venir al grupo ya empecé a cambiar, me empecé a juntar con chicos de otro lado, medio que los entendía y así... cambié mucho”¹⁷⁸.

“... Yo como siempre me dice Francisco fui siempre el antisocial de la familia por eso mucha bola no le daba pero ahora ya no, ahora ya es como que escucho y entiendo más las problemáticas que hay, tengo ganas de ver que puedo hacer para ayudar...”¹⁷⁹.

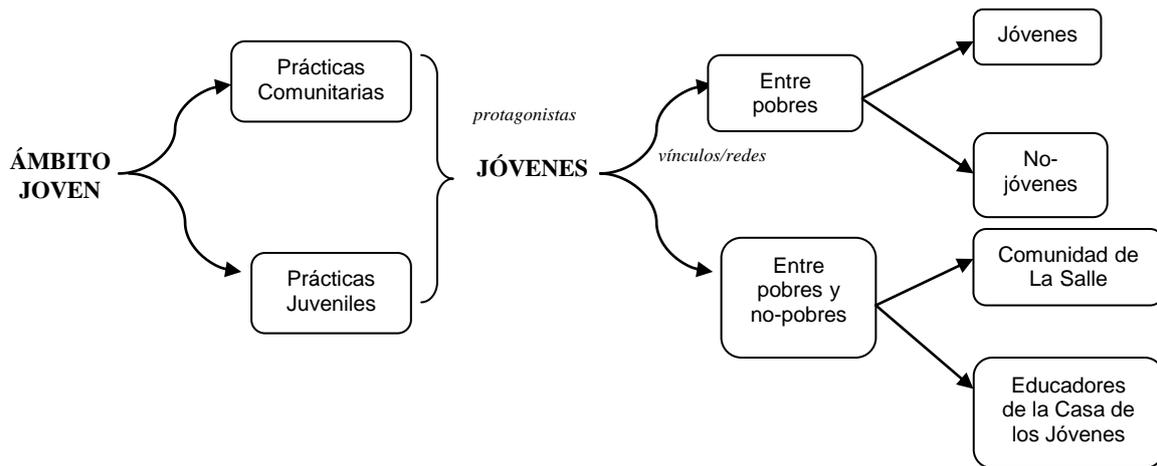
Por lo tanto las prácticas políticas generadas desde el AJ resignifican el lugar de la juventud y van asumiendo la forma de prácticas comunitarias y juveniles en la medida que potencian la interacción de los mismos con los demás vecinos, como con otros que no pertenecen a dicho territorio. Tal aspecto pone de manifiesto el peso que tiene la propuesta debido a que no sólo ofrece un lugar para los jóvenes sino que incrementa la posibilidad de acumular capital social producto de su participación en la misma; en este sentido los intercambios que caracterizan los vínculos que se establecen varían conforme a qué agentes entran en juego en las prácticas cotidianas. *“De acuerdo con esto, el volumen de capital poseído por un individuo dependerá tanto de la extensión de la red de conexiones que este pueda efectivamente movilizar, como del volumen de capital (económico, cultural o simbólico) poseído por aquellos con quienes está relacionado”¹⁸⁰.* Sintetizamos en el siguiente mapa de interacciones las redes que construyen los jóvenes a partir de tales prácticas: entre pobres, y entre pobres y no-pobres.

¹⁷⁷ Los retiros son espacios de encuentro que propone el Distrito de La Salle para reunir a los distintos grupos de jóvenes en una convivencia que se propone algunos ejes de trabajo para repensar la comunidad colectivamente.

¹⁷⁸ CY Joven del AJ, Entrevista de grupo grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 30 de octubre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁷⁹ AG Joven del AJ, Entrevista de grupo grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 3 de noviembre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁸⁰ BOURDIEU, Pierre, “Las formas del capital económico, capital cultural y capital social”, Capítulo IV, en BOURDIEU, Pierre, *Poder, derecho y clases sociales*, Bilbao, Desclée, 2000, pág. 155.



Las redes que tejen los jóvenes

Los vínculos *entre pobres* los caracterizamos en aquellas interacciones que los jóvenes tejen con sus pares y no-jóvenes de la Tercera. Las mismas suponen el reconocimiento del barrio como territorio común y el peso de la “cercanía física” para proyectar acciones colectivas. Simultáneamente las prácticas comunitarias fortalecen la “confianza” en el sujeto joven a partir de un reconocimiento por parte de los no-jóvenes de lo que aquel es capaz de hacer y decir.

Joven1: (...) hubo una experiencia muy linda también de una nena del barrio que se enfermó, que tenía leucemia, y ahí trabajó todo el colegio en conjunto pero los jóvenes se organizaban solos, para hacer eventos para juntar plata para la quimioterapia o sea se organizaban solos los pibes (...)

Joven2: más que nada... el motor de lo que funciona el Ámbito Joven es los grupos juveniles, el comienzo de todo esto... jóvenes que se juntan a pensar qué cosas se pueden hacer para la situación en la que viven, en la que vivimos y que respuestas podemos dar a eso. Por ejemplo, entre todos, si bien nosotros decimos... la mayoría no estudia no trabaja y acá se juntan y no se pierde tiempo y por ahí se juntan con otros se comparte, se conocen, se hacen amigos, se hace un grupo lindo y por ahí más allá de pensar en la realidad que vivimos que es tan crítica y en la realidad que estamos poder dar respuestas a eso y atender un poco... por ejemplo los chicos mismos de acá la otra vez organizaron, cuando pasó lo de la inundación de Monte Cristo y la zona esa, ellos pasaban casa por casa te dejaban un papelito y después... el papelito decía, estaba firmado por la escuela, ellos se organizaron solos, si tenías algo para donar y ellos te explicaban... y después pasaba y se juntaba y preparaban y si vos te pones a pensar para llegar al punto de esa reflexión de que cada uno con lo que poco que pueden brindar, que es el común en el barrio, con la cantidad de necesidades que hay que puedan tener la capacidad de querer lograr algo o para ayudar a los demás... porque por ahí esto lleva un proceso de años que uno lo está viendo ahora recién...

Joven1: es la satisfacción de muchos...¹⁸¹.

Otro aspecto a considerar es el hecho de que el AJ permite que los jóvenes se constituyan en *portavoces* de sus pares y del espacio, dado que asumen diferentes responsabilidades que el grupo

¹⁸¹ JÓVENES REFERENTES DEL AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 15 de agosto de 2009, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

deposita en ellos. En este acto de delegación “se le encomienda la tarea de **representar** al grupo, de hablar y de actuar **en su nombre** y así (...) la tarea de ejercer un poder que trasciende con mucho su capacidad individual”¹⁸².

“Joven1: Para mi punto de vista yo antes lo veía como un... era como una participación, en cambio ahora trabajando en Casa Joven yo lo veo como más una formación antes que...”

Joven2: tiene que ver con una responsabilidad.

Joven3: Yo antes lo veía como un juego, porque iba y todo que se yo para cagarme de risa nada más y no le daba bola y después medio que senté cabeza y empecé y me involucré mucho en el tema...”¹⁸³.

“Joven1: es natural, y te cuentan sus cosas si por ahí a dos o tres con los que tenés más afinidad porque se llegan a tu casa, van a preguntarte algo o a contarte algo o si les hace falta esto...”

Joven2: si a mí vienen los chicos, se sientan conmigo a tomar mates, se sientan conmigo, me acompañan algún trabajo que tengo que hacer... me quedo con ellos... los de más chiquitos, los más grandes también porque yo trabajo con todos los más grande también...”¹⁸⁴.

Las redes generadas entre estos referentes y los demás agentes posibilitan a aquellos la concentración de capital social, delimitando sus obligaciones hacia dentro del AJ. De igual manera, la pertenencia al grupo genera el reconocimiento tanto entre ellos como por parte de los no-jóvenes. Dicho en otras palabras: “el intercambio convierte las cosas intercambiadas en señal de reconocimiento. El grupo se reproduce debido precisamente a ese mutuo ‘reconocerse’ y al reconocimiento de la pertenencia que ese ‘reconocerse’ implica”¹⁸⁵.

Ahora bien, siendo la red una dimensión intrínseca al capital social entendemos que esta interacción entre pobres supone similares condiciones de existencia en los agentes que la integran, en las que se dan determinadas relaciones objetivas [incorporadas] y a partir de las cuales quienes están inmersos en ellas ponen en juego determinados bienes que son los que estructuran la interacción. Por un lado, aparecen aquellos recursos sociales que adoptan la forma de *trabajo social* que los jóvenes, desde las prácticas comunitarias, movilizan en su relación con los no-jóvenes del barrio.

“Ya después terminado el 2002 empezamos a ver qué necesidades había en el barrio, y entonces ya ahí empezamos a visitar a las familias (...) y lo principal en que los ayudábamos era en la limpieza del terreno. Esto que hacíamos, íbamos y los ayudábamos a sacar los yuyos, o a arreglar alguna ventana. Después hacíamos también, en ese momento también hacíamos visitas al geriátrico, llevábamos propuestas al geriátrico. Les llevábamos para leer cuentos a los abuelitos y estábamos ahí”¹⁸⁶.

¹⁸² BOURDIEU, Pierre, *Op. Cit.*, pág. 154. El resaltado es del autor.

¹⁸³ ANIMADORES DE LOS GRUPOS JUVENILES, Entrevista de grupo grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 3 de noviembre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁸⁴ JÓVENES REFERENTES DEL AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 15 de agosto de 2009, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁸⁵ BOURDIEU, Pierre, *Op. Cit.*, pág. 152.

¹⁸⁶ FA Joven Referente del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 31 de julio de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

Dicho intercambio supone cierta reciprocidad ya que los vecinos también participan y colaboran en la construcción del espacio. Si bien se reconoce un escaso acercamiento de los adultos al AJ, muchas mamás y papás han participado de la organización de fiestas y eventos para el barrio como de los campamentos que tienen sus hijos a través del grupo. Tal experiencia de convivencia resulta satisfactoria dado que permite el inter-reconocimiento que afianza los vínculos.

“Igual en los campamentos los mismos chicos decían... cuando participaban los papás de cocineros o algunos papás que iban o... que eran papás que se los invitaba a los campamentos, iban estos a coordinar y la mirada era asombrada, se asombraban los padres de algunos chicos, decían ‘pero mirá yo pensaba que vos eras un choro y que esto y que el otro... y estás hablando acá así, nunca te imagine hablando de esta manera...’; porque había pibes que se expresaban muy bien y les explicaban y les contaban cosas que ellos habían hecho en el voluntariado... y cambiaron mucho la mirada... cambió muchísimo la mirada... los papás que vinieron de allá se vinieron muy sorprendidos, vinieron con otra justificación”¹⁸⁷.

Por otro lado, los jóvenes comienzan a reconocerse entre sí y con sus pares, construyendo diferentes lazos, sobre todo afectivos, a partir de escucharse y hacer explícitos sus intereses y necesidades. El AJ entonces se convierte en un espacio en el que ellos se “encuentran” y comparten similares situaciones de vida.

“(...) como que estamos en el barrio y yo con ella nunca había hablado, yo la veía en su casa o por ahí era una más de todos. Y con las otras chicas que empezamos el año pasado también siempre nos veíamos y nada pero después empezamos a estar en el grupo, ya nos veíamos como distinto, ya nos cruzamos en la calle y nos paramos a hablar o nos contamos nuestras cosas y está bueno eso también, la mayoría ya hizo, somos madres jóvenes y está bueno poder conocer la situación del otro también”¹⁸⁸.

“Yo era una chica que estaba todo el tiempo metida adentro de mi casa, no hacía otra cosa que estar metida adentro de mi casa. Yo empecé a salir cuando empecé acá en el grupo porque antes no. Iba al colegio y volvía”¹⁸⁹.

Cada uno de estos intercambios, como veremos más adelante, inicia procesos de transformación en las percepciones que tienen los no-jóvenes de la Tercera respecto de los jóvenes y fortalece la confianza entre ambos, potenciando cierta red de seguridad cotidiana¹⁹⁰ como fuente de integración territorial.

Respecto de los vínculos *entre pobres y no-pobres* los reconocemos en las redes que los jóvenes entablan dentro de los límites del territorio con la Comunidad de Hermanos de La Salle y los

¹⁸⁷ OL Joven Referente del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 15 de agosto de 2009, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁸⁸ AF Joven del AJ, Entrevista de grupo grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 2 de octubre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁸⁹ AF Joven del AJ, Entrevista de grupo grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 2 de octubre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁹⁰ PORTES, HINTZE, Susana, “Capital social y estrategias de supervivencia. Reflexiones sobre el ‘capital social de los pobres’”; en CORAGGIO, José y DANANI, Claudia, *Política social y economía social*, Buenos Aires, Altamira, 2004, pág. 155.

educadores de la Casa de los Jóvenes. En estas instancias los agentes sociales que conforman estas redes se constituyen en “pasaportes”¹⁹¹ de acceso a ciertos bienes económicos y culturales que los jóvenes no poseen dada su situación de pobreza. Así se definen vínculos marcados por posiciones objetivas disímiles en el espacio social general que suponen un juego en el que los recursos que se movilizan exceden los intercambios cotidianos que los jóvenes tienen con los agentes que viven en el barrio.

Estos vínculos permiten el acceso a otros recursos culturales, como por ejemplo información poco frecuente en los contextos que transitan, dado que los mismos se habilitan a partir de los capitales que poseen aquellos agentes no-pobres con quienes se relacionan. De esta manera la participación en distintas instancias de formación y debate dentro del AJ, posibilita elaborar nuevas miradas sobre su juventud. Un ejemplo de ello es el *grupo grande* que formó parte de diferentes encuentros y talleres con otras organizaciones sociales y jóvenes de otros barrios; en el año 2010 participaron de la “Marcha de la gorra”.

Teniendo en cuenta que cada agente construye su punto de vista de acuerdo a la posición que ocupa en el espacio social general, los jóvenes señalan que el grupo al constituirse en un lugar que facilita el encuentro con otros agentes no-pobres, brinda posibilidades “*para reconocer distintas situaciones donde vivimos*”¹⁹², así como “*una manera diferente de mirar la realidad (...) te das cuenta que se puede*”¹⁹³, lo que admite escenarios alternativos en los que ellos pueden redefinir las percepciones y prácticas que conforman sus habitus.

Paralelamente, el hecho de que los integrantes de la Comunidad de Hermanos de La Salle habiten en la Tercera también configura una estructura de vínculos que da lugar a intercambios de bienes y servicios ligados a la supervivencia de la unidad doméstica de los chicos. Compartir un almuerzo en la casa de los Hermanos o hacer uso de sus instalaciones así como recurrir a ellos para gestionar algún recurso o resolver un problema, son algunas de las acciones que sostienen estos intercambios.

Este capital social que moviliza otros capitales conforma redes que legitiman el posicionamiento social de los no-pobres en la definición de su lugar como mediadores, dado que permiten que los agentes pobres tengan acceso a otros recursos –principalmente económicos y culturales– sobre la base de una red formal e informal para la resolución de problemas. De acuerdo con la propuesta educativa que engloba esta experiencia, tanto los educadores del AJ como los integrantes de la comunidad lasallana producen y reproducen conexiones útiles y duraderas que suponen cierta “negociación cultural” en la que las prácticas comunitarias y juveniles que se dan, posibiliten generar condiciones para re-elaborar críticamente los saberes dominantes así como los saberes populares.

Lo dicho hasta aquí nos permite concluir que el AJ se constituye en un instrumento de reproducción social en la medida que los jóvenes de la Tercera acceden a los bienes (sociales, económicos y culturales) que entran en juego con los demás agentes que participan de esta experiencia. En este

¹⁹¹ PAVCOVICH, Paula (Coordinadora), *El barrio. Lo social hecho espacio*, Villa María, Universidad Nacional de Villa María, 2006.

¹⁹² Frase extraída de las encuestas realizadas a los jóvenes que participan del AJ, Malvinas Argentinas, junio-agosto de 2010.

¹⁹³ Frase extraída de las encuestas realizadas a los jóvenes que participan del AJ, Malvinas Argentinas, junio-agosto de 2010.

sentido, las prácticas políticas no sólo amplían el universo de lo pensable para ellos, sino también admiten la construcción de vínculos y el intercambio de diversos recursos, en el marco de una propuesta educativa que asume como necesario elaborar una mirada crítica de la realidad que recupere los puntos de vistas de los oprimidos.

La base de las redes que hemos construido, como resultado de nuestro trabajo de campo, se sostiene principalmente desde el reconocimiento que une a los distintos agentes que participan en ellas, a partir del afecto y del encuentro que los moviliza en pos de alcanzar objetivos individuales o colectivos. Tal como ellos manifiestan “*hacer amigos*”, “*conocer a la gente del barrio*”, “*conocer a otras personas*”... aparecen como claves desde donde se construyen esos vínculos. En otras palabras: “*La construcción del capital social convierte ‘relaciones contingentes’ (vecindad, parentesco y otras) en ‘relaciones necesarias y electivas’ que conllevan obligaciones institucionales, comunicacionales y sentidas (como respeto, amistad, gratitud)*”¹⁹⁴. Así reconstruir el capital social que estos agentes poseen y acumulan a través del AJ, se refiere a vínculos que son el resultado de las relaciones duraderas que se van generando por el sentido de pertenencia al grupo, y al hecho de que tales lazos van siendo permanentes en la medida que están fundados en el reconocimiento.

Una mirada juvenil de las percepciones de los adultos del barrio

En esta instancia recuperamos la resignificación del lugar ocupado dentro del barrio por los jóvenes que participan del AJ, que logra interpelar las percepciones y las prácticas que los no-jóvenes tienen sobre la juventud. Tal como hemos visto, las redes que construyen los mismos desde el espacio y las formas que estas adoptan, los hacen poseedores de una serie de propiedades que son reconocidas por los demás y que por lo tanto devienen en la posesión de capital simbólico. El mismo supone cierta modificación del habitus, que nos lleva a comprender el proceso en el que se van transformando las percepciones de los no-jóvenes hacia el reconocimiento del joven y la legitimidad de sus prácticas. Así observamos que el 48,9 por ciento manifestaron que su relación con los adultos es *regular*, el 29,8 por ciento *buena* y sólo el 19,1 *mala*.

La mayoría expuso una mirada crítica en torno a cómo se relacionan con los adultos, reflexionando sobre las causas que producen una definición negativa de la juventud del barrio. Entre ellas aparecieron tanto las propias actitudes de cómo se presentan frente a los no-jóvenes, como las responsabilidades de estos últimos en su relación con los jóvenes.

“Es un término medio. La gente de afuera de la Casa no entiende, nos juzgan sin saber lo que hacemos”.

*“Los que están más relacionados con su familia tienen mejor vínculos con los vecinos. Pero por la inseguridad los vecinos sienten desconfianza”*¹⁹⁵.

Entre quienes manifestaron tener una buena relación, observamos que generalmente son adolescentes que mantienen lazos afectivos o familiares estables con los vecinos. Algunos dicen:

¹⁹⁴ HINTZE, Susana, *Op. Cit.*, pág. 149-150.

¹⁹⁵ Frases extraídas de las encuestas realizadas a los jóvenes que participan del AJ, Malvinas Argentinas, junio-agosto de 2010.

“Son respetuosos. Si no molestas a nadie no pasa nada”, “Porque tienen un buen concepto, ven que no hacemos nada malo, aparte hacemos cosas por el barrio”. Por el contrario frases tales como “La gente de acá está atento a lo que vos haces para saber si vos lo hiciste bien o mal para criticar”, “Porque la gente no me mira bien, echan moco por allá y ya me echan la culpa a mí. Yo les quiero hacer entender que yo no hago más esas cosas y no lo ven”¹⁹⁶; se refieren a aquellas percepciones que aducen quienes son estigmatizados por los adultos, debido a que han frecuentado circuitos delictivos o de consumo de drogas.

Con la llegada del AJ podemos decir que se avizoran ciertas transformaciones en las percepciones de los vecinos. En este sentido el 53,2 por ciento de los mismos observan cambios, manifestando que

“... los chicos del grupo grande, que son ahora los más grandes, ellos siempre trataron de hacer eso, trataron de demostrarle a la gente que no son como ellos piensa”¹⁹⁷.

“Porque acá estamos todos juntos y nos llevamos bien [se refiere a la diferentes barritas]”¹⁹⁸.

Mientras aquellos que no observan cambios se remiten al nulo acercamiento de los no-jóvenes al AJ que deriva en el desconocimiento de las actividades que allí se realizan.

“Los grandes están resignados, piensan que no tienen solución los chicos”.

“Porque por ahí aunque no tengan nada que ver y te siguen marginando por las malas juntas”.

“Porque siempre tienen la misma opinión y no se dan cuenta que pueden pensar distinto, que reconozcan los espacios y las actividades, todo”¹⁹⁹.

De esta manera, los puntos de vista que los jóvenes elaboran sobre las percepciones que los adultos tienen de ellos, dependen de las trayectorias individuales que constituyen sus habitus y los modos de interactuar con los vecinos, así como también del tipo de acercamiento que estos últimos entablan con el AJ. Esta lectura permite vislumbrar al espacio como un punto de inflexión en la transformación de las representaciones de los adultos sobre ellos y en los cambios que se vivencian cotidianamente entre unos y otros, lo que nos lleva a distinguir dos miradas diferentes de los no-jóvenes sobre los jóvenes.

En principio aparece una *percepción ofensiva* que se asocia, la mayoría de las veces, a una mirada adultocéntrica sobre la juventud que posiciona al joven en relación al futuro y desatiende el presente en el que transcurre su vida cotidiana. Así de acuerdo a una mirada dominante que constituye el sentido común de los adultos, se relaciona a los jóvenes de este barrio popular a la delincuencia, la vagancia y las “malas juntas”,

“Porque como que acá, en este barrio piensan que los jóvenes no hacen nada, se drogan... están siempre en la calle”.

¹⁹⁶ Frases extraídas de las encuestas realizadas a los jóvenes que participan del AJ, Malvinas Argentinas, junio-agosto de 2010.

¹⁹⁷ AF Joven del AJ, Entrevista de grupo grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 2 de octubre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

¹⁹⁸ Frase extraída de las encuestas realizadas a los jóvenes que participan del AJ, Malvinas Argentinas, junio-agosto de 2010.

¹⁹⁹ Frases extraídas de las encuestas realizadas a los jóvenes que participan del AJ, Malvinas Argentinas, junio-agosto de 2010.

“Hay un montón que se llevan re mal, porque no tienen una obligación están todo el día en la calle, no tienen educación”²⁰⁰.

Al mismo tiempo, el hecho de compartir el barrio y la ausencia de instituciones destinadas a los jóvenes, lleva a que se generen conflictos con los adultos en torno al uso del espacio público.

“Y nosotros seguimos en la Pastoral como coordinadores y ahora le estamos demostrando a la gente del barrio que nosotros somos otras personas y no somos las personas que piensan ellos, aunque nosotros hagamos un montón de cosas buenas, si a nosotros nos ven un viernes o un sábado tomando una cerveza en la esquina ya somos la peor persona del mundo”²⁰¹.

De esta manera, observamos que “la esquina” para los jóvenes representa un espacio de socialización, mientras que para los no-jóvenes es un lugar en el que aquellos elaboran códigos y llevan adelante prácticas en las que circulan bienes que transgreden la normalidad de la vida barrial. Otra característica de la Tercera es el “chusmerío” como canal de circulación de visiones sobre el mundo juvenil a partir del cual se construyen las percepciones de estos agentes.

“... sí, hacemos obras de teatro, un montón de cosas... pero siempre eso es lo que pasa, pasa algo bueno en Malvinas, se hizo algo bueno listo te duró dos días, pasa algo malo, siempre se quedan con lo malo antes que con lo bueno y eso es lo que marca la diferencia”²⁰².

“... los meten a todos en la misma bolsa y entonces no saben diferenciar”²⁰³.

Estos discursos tienden a homogeneizar las situaciones de vida de estos jóvenes bajo características negativas y a no reconocer procesos y trayectorias diversas. Este medio de construcción de las representaciones tiende a alejar a los agentes entre sí y a elaborar percepciones sobre la base de la distancia y la indiferencia.

A partir de la llegada del AJ a la Tercera, los jóvenes comienzan a vivenciar una serie de prácticas que interpelan las representaciones que los no-jóvenes tienen sobre ellos, dando origen a una *percepción crítica* de sus acciones, en la cual el joven aparece como un agente activo y confiable que está dispuesto a trabajar por el barrio, integrado al mismo y atento a sus necesidades. Así observamos transformaciones importantes con respecto a la anterior

“No, yo creo que ahora está cambiando más y que es más sociable la relación. Porque a través de tal persona vos le vas haciendo conocer y le vas sacando un poco la idea de lo que tiene en el pensamiento que tiene esa persona, y también de que venga un joven y que le cuente que es lo que hace la otra persona cada vez como que le va sacando un poco de lo que tiene de sucio de esa persona y le va trayendo lo bueno y eso hace que cuando lo veas en la calle lo saludes o que

²⁰⁰ Frases extraídas de las encuestas realizadas a los jóvenes que participan del AJ, Malvinas Argentinas, junio-agosto de 2010.

²⁰¹ UC Joven del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 20 de agosto de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

²⁰² NA Joven del AJ, Entrevista de grupo grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 3 de noviembre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

²⁰³ AF Joven del AJ, Entrevista de grupo grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 2 de octubre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

compartan algo juntos (...) Eso está cambiando desde que están los grupos yo creo que está cambiando un poco esa, esa mirada mala que tiene la gente hacia los jóvenes...²⁰⁴.

En este sentido aparecen frases tales como:

“Ya no hay tanto puterío”.

“Porque comparten distintos talleres y a veces la comida en los comedores comunitarios de acá del barrio”.

“Porque antes la gente pensaba que nos juntábamos a tomar, chupar. Porque ahora hablan bien y algunas madres participan de la Casa”²⁰⁵.

El AJ habilita nuevos canales de construcción de sentido, a diferencia del “chusmerío”, como el diálogo, la participación y la experiencia junto a otros en el barrio. Estos medios permiten el encuentro entre vecinos a través de actividades concretas que los reúnen, habilitando la construcción de confianza entre ambos, en el contacto cotidiano a través de experiencias que los acercan.

“Si teníamos que vender empanadas o recaudar fondos los padres de los mismos jóvenes nos ayudaban a hacer las empanadas o las mismas personas del barrio nos compraban. Y había veces, había épocas en las que los padres salían a hablar mal de los jóvenes que decían que nosotros nos juntábamos a tomar, que no hacíamos nada, que nos juntábamos a fumar y todo lo demás. Es como que va cambiando la mirada, tiene épocas, va teniendo épocas”²⁰⁶.

Si bien algunos adultos continúan teniendo una visión negativa y el “chisme” sigue siendo un medio de construcción de sentidos de la Tercera; otros en cambio lograron acercarse al AJ y poco a poco van redefiniendo aquella percepción que reprobaba a la juventud por nuevos criterios que intentan comprenderla y reconocerla como parte de la vida barrial. Esto pone de manifiesto cómo conviven ambos discursos en el territorio.

Cierre

A modo de cierre, en este capítulo intentamos recuperar algunas prácticas asociadas a la acumulación de capital social para demostrar el peso que tiene la experiencia en los jóvenes en la medida que no sólo genera una redefinición de los vínculos con otros agentes, sino también en el hecho de que permite elaborar nuevas representaciones sobre sí mismos y de los no-jóvenes sobre ellos.

En este sentido, el AJ se constituye en una “institución” reconocida en el barrio como el espacio en el que “*contienen a los chicos*”, “*un lugar donde podemos hacer cosas diferentes*”, en definitiva el espacio de los jóvenes, en el que ellos pueden opinar, decir y hacer. Tal propuesta al pertenecer a una organización más amplia que funciona bajo la lógica de la EP como motor de su funcionamiento,

²⁰⁴ NA Joven del AJ, Entrevista de grupo grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 3 de noviembre de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

²⁰⁵ Frases extraídas de las encuestas realizadas a los jóvenes que participan del AJ, Malvinas Argentinas, junio-agosto de 2010.

²⁰⁶ FA Joven Referente del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 31 de julio de 2010, registro: Lucrecia Brunis y Marilina González.

promueve alternativas de acción desde las cuales puedan preguntarse sobre su realidad y avizorar nuevos escenarios de vidas.

Tal como hemos descrito, recuperar el concepto de capital social nos sitúa tanto en el nivel de las interacciones como en aquel que supone comprender que “...*las relaciones de los hombres son por definición asimétricas y siempre son relaciones de poder...*”²⁰⁷, es decir que los agentes están posicionados diferencialmente en el espacio social general. Esta premisa es fundamental para nuestro estudio dado que si dicho capital, como hemos visto, permite a los pobres relacionarse entre sí y con los no-pobres, el AJ se convierte en una experiencia cuya propuesta habilita una revisión permanente de las percepciones y las prácticas de los jóvenes en tanto agentes dominados.

De esta manera, a partir de las prácticas políticas que protagonizan aparecen nuevos canales de construcción de sentidos que redefinen los vínculos con los adultos e inician un lento proceso de reconocimiento de la juventud en la Tercera. Al mismo tiempo, las redes con agentes que pertenecen al espacio social de la no-pobreza también refuerzan los vínculos entre pobres a través del trabajo colectivo y de integración hacia el interior del territorio.

Es a través del diálogo y de compartir vivencias con los jóvenes que los no-jóvenes comienzan a visualizar y reconstruir nuevas percepciones, “... *los juicios se construyen no tanto a partir de la experiencia, sino de las **conversaciones** que se entablan a partir de dicha experiencia*”²⁰⁸.

Detenernos en este punto permite recuperar el peso de la palabra como medio para socializar sus experiencias e iniciar así procesos de desnaturalización de determinados criterios de visión y división del mundo del que parten los adultos respecto del mundo juvenil; así como el hecho de que tales interacciones se construyen sobre la base del reconocimiento y el “*esfuerzo continuado de institucionalización*”²⁰⁹, que supone la participación en el AJ, que genera cierto sentido de pertenencia y por ende inter-reconocimiento.

En este sentido, los vínculos se resignifican no sólo desde los bienes materiales que se movilizan sino también a partir de los intercambios simbólicos que habilitan un reconocimiento del territorio barrial como lugar compartido. “*Este capital asume así una existencia cuasi-real, que se ve mantenida y reforzada merced a relaciones de intercambio. En estas relaciones de intercambio, en las que se basa el capital social, los aspectos materiales y simbólicos están inseparablemente unidos, hasta el punto de que sólo pueden funcionar y mantenerse mientras esta unión sea reconocible*”²¹⁰. Aparecen así una serie de atributos de los jóvenes –como el respeto, la confianza, la autocrítica– que son reconocidos por los no-jóvenes y que posibilitan que estos redefinan sus miradas sobre aquellos.

En definitiva el AJ permite posicionar activamente a los jóvenes en el marco de su territorio y que se los reconozca como agentes con necesidades e intereses particulares, a la vez, en el inter-reconocimiento con los no-jóvenes se revaloriza el lugar de los jóvenes populares en su realidad barrial con la posibilidad de construir escenarios de vida alternativos.

²⁰⁷ LA SALLE ARGENTINA, “La política como interrogación”, *Para Juanito*, N° 3, año 3, 2007, pág. 9.

²⁰⁸ Ibidem, pág. 10. El resaltado es nuestro

²⁰⁹ BOURDIEU, Pierre, *Op. Cit.*, pág. 151.

²¹⁰ BOURDIEU, Pierre, *Op. Cit.*, pág. 149.

CAPÍTULO V

Dos trayectorias juveniles



Dos trayectorias juveniles

“La vida no debiera echarlo a uno de la niñez sin antes conseguirle un buen puesto en la juventud”.

“Tal vez algún día dejen a los jóvenes inventar su propia juventud”

(Quino, mayo de 1987)

En este capítulo de cierre presentamos dos relatos de vida con el objetivo de recuperar las trayectorias individuales características de algunos jóvenes que participan del Ámbito Joven (AJ). El análisis se centra en una descripción de los itinerarios que estos agentes populares recorren a lo largo de su juventud, profundizando en aquellas prácticas educativas y laborales que marcan sus vidas; así como en las instituciones que dan sentido a sus experiencias cotidianas y modos de pensar. Estos ejemplos intentan representar dos tipologías sobre las trayectorias construidas en el capítulo III, para finalizar con algunas comparaciones y puntos significativos que complementan la presente investigación²¹¹.

■ Natalia, una joven maestra y su oficio de enseñar

Natalia es una joven de 23 años que vive desde que nació en la Tercera Sección de Malvinas Argentinas. Ella nos cuenta que su abuela fue una de las primeras en llegar al barrio y que su familia vivió siempre allí,

“... yo vivo con mi mamá y mis dos hermanas y mis sobrinitos (...) Mi mamá siempre luchó mucho para que yo terminara el secundario. Económicamente nosotros nunca estuvimos bien (...) vivíamos solamente con el plan Jefes y Jefas de 150 pesos. Yo no vivo con mi papá, así que mi mamá más o menos con ese plan que se yo. Y bueno ella luchó, trabajaba... Se iba a trabajar de empleada doméstica y entonces así pudimos terminar el secundario, pude terminarlo yo y mi hermana menor, la mayor no lo terminó”²¹².

En su hogar siempre fue la madre la jefa de familia, quien llevaba los ingresos económicos para el sustento de la unidad doméstica. Así para Natalia su mamá es *“una luchadora”* y su sostén para que continuara sus estudios; sin embargo en su relato enfatiza que fue ella la que tomó la decisión de seguir estudiando y, por lo tanto, su convicción por ser docente.

El recorrido por la educación formal obligatoria de Natalia, se da dentro de la edad escolar socialmente previsible, con continuidad y sin sobresaltos. Nos relata:

“Hasta cuarto grado fui al Dr. Emilio Sánchez que queda acá en Barrio Palmar, en Sancor, cerca de la Sancor. Bueno ahí fui hasta cuarto grado, hice de jardín a cuarto grado. Después me vine para acá

²¹¹ Consideramos pertinente mencionar que sus nombres fueron modificados para proteger la identidad de los entrevistados, tal como se acordó con ellos.

²¹² Natalia, Joven referente del AJ, Entrevista grabada y transcrita, Malvinas Argentinas, 31 de julio de 2010. Registro: Lucrecia Brunis y Marilina González. Cada una de las citas de este apartado corresponden a esta entrevista.

*para el barrio a la Segunda a la escuela Ciudad de Malvinas Argentinas se llama y ahí hice hasta sexto grado. Y ya de ahí bueno todo mi secundario fue acá en el IPEM 24 acá en la Segunda y mi especialidad fue Ciencias Naturales (...) Nunca me llevé materias, terminé bien, terminé con los 18 años el secundario*²¹³.

Una vez finalizada la escuela media aparece la inquietud acerca de continuar los estudios en el nivel superior, respecto a carreras vinculadas a la educación o las ciencias sociales. Las dos opciones fueron Maestra de Grado o Trabajo Social, finalmente escogió la primera. Cursó el magisterio en el colegio “Garzón Agulla” de la ciudad de Córdoba durante el período 2005-2007, completando la carrera en los tres años correspondientes al plan de estudios. Natalia transitó su escolarización regularmente a lo largo de toda su trayectoria educativa. El hecho de recibir la ayuda de la beca del programa “Brillarán como estrellas”, que se gestionó a través del AJ, permitió sostener económicamente sus estudios y que se dedicara al cursado de la carrera sin necesidad de trabajar.

“... bueno después que me recibí, que me recibí en el 2007, me presenté acá en la escuela [Héctor Valdivielso perteneciente al CELSMA], presenté mi currículum, y después me llamaron a una entrevista, (...) había docentes, padres, estaban los directivos, eran como diez personas que te hacían la entrevista”.

(...)

“En realidad me dijeron (...) no me acuerdo quienes fueron las personas, pero por ejemplo los postulantes... como yo ya estaba en los grupos juveniles entonces los chicos me decían Nati presentate se va a hacer las entrevistas de los maestros. Yo decía que era muy chica, no tengo experiencia, tenía mucho miedo. Y bueno y agarré me presenté y salí, y quedé, quedé yo y otros hermanos”.

Mientras Natalia trabajaba en la escuela dos de sus compañeros la invitaron para cursar la Licenciatura en EGB juntos,

“... Entonces una de las chicas (...) averigua sobre la licenciatura en EGB y dice nos anotemos, nos anotemos los tres. Bueno, nos anotamos, yo no sabía ni de que era la licenciatura, no sabía (Risas). (...) en el 2008 la empecé a la licenciatura, nos anotamos que es una vez al mes, que es una extensión de Santiago del Estero, es la Universidad de Santiago del Estero, que la dicta acá en la Escuela Taborín”.

Ella nos cuenta que si bien en el corto plazo no pensaba seguir estudiando, la licenciatura complementó su formación y enriqueció su profesión como docente; a pesar que sus compañeros abandonaron la carrera, Natalia continuó y la finalizó en el año 2010²¹⁴.

²¹³ Al momento de realizar la entrevista Natalia manifestó que estaba escribiendo su tesis de grado.

“... Y seguí yo y ellos dejaron, abandonaron (...) Pero estaba bueno, no dejé porque... me ayudaba mucho, como yo era muy reciente en esto de ser maestra, esta licenciatura es como que me abrió más la cabeza...”.

Su trayectoria escolar cierra con la realización de un par de cursos que complementaron su formación:

“... Hice uno que los dictaron acá en el IPEM 24 (...) creo que lo hice en el 2008 que era sobre... para niños con necesidades educativas especiales, adecuación curricular para niños con necesidades educativas. Y también fui a un curso que lo dictó gente de acá del Centro de Salud de la Primera, lo dictaron ellos y era para profesores. Que también estudiaban profesores, ahí me encontré con los del secundario (Risas), (...) Y estuvo bueno, muy bueno, así que bien. Eso fue lo único que tengo como experiencia escolar”.

La *trayectoria ascendente* de Natalia se debe a que no sólo amplió su universo de posibles sino, sobre todo, a que supo aprovechar los recursos movilizados a partir de su participación en el AJ. Tanto el caso de la obtención de la beca, el ingreso como docente a la escuela del CELSMA y el inicio a la Licenciatura dan cuenta del uso del capital social acumulado a lo largo de su paso por el espacio. Esto le permitió establecer vínculos con otros agentes –pobres y no-pobres– y así ampliar su capital cultural incorporado e institucionalizado, alcanzando “su sueño” de ser maestra y tener un trabajo estable.

Con respecto a sus prácticas laborales, sólo se destaca su actividad como docente de la mencionada escuela. Ella expresa que nunca estuvo en sus planes trabajar antes que estudiar, continuar una carrera en el nivel superior fue su opción luego de haber finalizado la escuela media, ya que siempre le gustó estudiar y tuvo el apoyo de su familia. Observamos entonces que sus experiencias laborales y escolares aparecen siempre interrelacionadas, dado que las decisiones que marcan su trayectoria están orientadas por la formación para el trabajo.

“Y como a mí siempre viste me pedían (...) que yo diera apoyo escolar a la gente del barrio a mí me gustaba, (...) no cobraba en ese momento, no cobraba, venían y les daba a los chicos del barrio les daba apoyo escolar. Entonces ahí me empezó a gustar y yo todavía estaba en el secundario cuando daba apoyo escolar. Y como veía que los chicos rendían bien, porque había algunos alumnos que venían y tenían que rendir materias entonces ellos venían pasaban y decían: ‘Seño rendí bien’... ¡jay!... bueno yo una alegría, y bueno ahí me lancé por eso”.

Su interés por ayudar a los demás también aparece en algunos recuerdos de su niñez asociados al reconocimiento de su familia, dada la dedicación que Natalia demostraba al momento de enseñar:

“Yo cuando era chica siempre jugaba a la maestra. Viste que una de mujer siempre lo primero que haces es jugar a la maestra, y mi papá siempre venía y me decía: ‘hola mi maestra jardinera...’, siempre me decía él mi maestra jardinera ahí me lancé por eso (...) Como yo daba apoyo escolar y siempre me incentivaban acá mi familia, me decían la maestra, la maestra”.

La familia jugó un rol importante en esta trayectoria dado que fue el respaldo para que Natalia siguiera estudiando y, como parte de las estrategias familiares, priorizara la apuesta a lo escolar. Paralelamente, ella reconoce el respeto y la admiración que le tienen por ser maestra, esto se debe a que posee ciertas competencias culturales que la posicionan en un lugar diferente al ser la única que terminó sus estudios secundarios y siguió una carrera de nivel superior.

“...Y bueno y después cuando yo me anoté en esto de magisterio bueno seguí,—bueno tuve la ayuda esta del Brillarán y mi familia siempre estuvieron, siempre estuvieron conmigo. Yo venía y hay veces que le contaba a mi mamá las notas y ella se ponía re contenta y todo lo demás. Y cuando me recibí fue una alegría tanto para ella como para mi familia que está alrededor. Para mis tíos, para mis abuelos, porque fui una de las primeras de tener un título de la familia, una de las primeras, fue una cosa de llantos ese día que me recibí así que siempre estuvieron conmigo. Es más ellos no me decían Natalia estudia. La que decidió mi carrera fui yo, siempre fui yo... Y me apoyaron en mi decisión”.

Así el propio placer por enseñar a los demás, sumado al reconocimiento familiar por la actividad docente y la acumulación de capital cultural fruto de los aprendizajes adquiridos en la coordinación de grupos en el AJ, la llevan a optar por ser maestra como proyecto laboral para su vida. Son las redes que teje en su paso por la experiencia —principalmente con agentes que no pertenecen al espacio social de la pobreza— las que viabilizan la continuidad de sus estudios propiciando el sostenimiento y concreción de sus objetivos, a pesar de la situación económica de su hogar. Esto la lleva a evaluar, si bien con ciertas incertidumbres, la posibilidad de atravesar otras experiencias laborales por fuera de la escuela en la que es docente.

“... El año que viene ya no sé, me gustaría después probar otra experiencia en otros lados para no quedarme con esta experiencia solamente, pero me encanta (...) yo no me imagino trabajando en otra escuela (...) No me imagino ir a otra escuela y hacer que los chicos... Porque acá con los chicos nos saludamos, nos sentamos en el suelo con ellos ¿viste?, como pasa por el afecto también el trabajo. Y no me imagino a otra escuela ir y que los chicos se paren al lado del banco para saludarme, que tomemos distancia que eso acá no se hace, los rituales de las escuelas tradicionales no se hacen. No, no me imagino”.

En definitiva, la acumulación de capital cultural de Natalia amplía su haz de posibilidades habilitando construir proyectos futuros que apuesten a experiencias laborales y educativas por fuera del ámbito del barrio.

“... yo siempre dije a mí me gusta estudiar, no es que estudie porque sea, me encanta. Si por mí fuera estudiaría no sé un montón de cosas. Y mi idea sí, mi idea es seguir capacitándome en la docencia, quiero seguir unos cuantos años en la docencia y después no sé de acá a diez años no sé qué diré. Eso es lo que yo pienso ahora, que me encanta muchísimo, me da placer, me divierte, es mi vida ser docente...”.

El paso por el AJ significó para Natalia una experiencia educativa, si bien no-formal, que supuso acumular capital social que le permitió el acceso a otras instancias pedagógicas y a su formación profesional. Aunque en un primer momento rechaza la invitación de su hermana para participar del espacio, termina accediendo a la propuesta y convirtiéndose en una joven referente que formará parte de la historia del AJ.

“Bueno fui y me enganché con el apoyo escolar. No era grupo juvenil todavía, en ese momento eran jóvenes que estábamos enseñándoles a los alumnos de la escuela Héctor Valdivielso apoyo escolar les dábamos. Era mayormente a los chiquitos que andaban mal o que necesitaban otro apoyo. Así que bueno empezamos ahí”.

*“... Hasta el 2002 y 2003 era **joven**, yo participaba como joven. (...) yo no sé si en el 2004 creo, que estaban cerrados los grupos, ya no se juntaban más porque los jóvenes ya no venían. Y lo que dificultaba también es que como los postulantes vienen están un tiempo y se van, entonces vienen otros y volver a empezar a juntar a los jóvenes y conocer a esas personas (...) En el 2004, en el 2005 con María [otra joven del barrio] buscamos a Juan [postulante], lo buscamos a él y le dijimos que teníamos ganas de seguir juntándonos y de que los grupos se volvieran a abrir. Así que bueno, y ahí empezamos (...) a buscar a los chicos, a convocarlos de nuevo, a juntamos de nuevo los sábados y ahí con María empezamos a hacer ya el papel más de **animadoras**. Juan era el coordinador y nosotras bueno, nosotras lo ayudábamos en sus reuniones como animadoras, con la función de animadoras que era acompañar (...) al coordinador que coordina el grupo juvenil y estar... y estar cerca de los chicos. (...) Y ya después en 2007, 2006, no me acuerdo bien el año 2006, 2007 ya después pasamos a ser **coordinadoras** (...) también dirigí todo... porque en aquel momento ya habrán habido tres grupos. Estaba el grupo de los menores, de los medianos y los más grandes. Coordinadora ya era juntarnos no los sábados, sino reunión de coordinadores que las sabíamos hacer los miércoles, juntarnos y decidir qué línea de acción iba a tener cada grupo... No solamente decidía de mi grupo, yo estaba en el grupo del medio, sino también de todo el espacio juvenil...”.*

El AJ además de un medio que le facilitó alcanzar objetivos personales, es reconocido por ella como un lugar de encuentro con agentes del barrio y otros ajenos a este, un espacio educativo en el que sus diferentes roles afianzaron el vínculo con sus pares, así como cambiaron en cierta medida sus disposiciones a pensar y actuar en su realidad local y, por lo tanto, ampliaron sus miradas del mundo.

“... en lo personal para mí o sea me gusta, yo me sentía muy bien, me sentía muy... me gustaba esto de ayudar, de... A mí me encanta ayudar, yo soy re solidaria (Se ríe). Yo salí a mi mamá, ella es re solidaria. Es una cosa que a mí me encanta, ayudar al otro me encanta. Y a eso yo lo vivía bien, veía y también me gustaba esto del reconocimiento de los jóvenes porque era una cosa. Yo a los quince años salía y no sé... me saludaba pero nunca era sentarme a hablar. Bueno hasta ahora los chicos me siguen saludando con un beso, y me preguntan como estoy, conozco casi todos los jóvenes de la Tercera digamos (Se ríe), que antes no. Es muy bueno, es muy lindo”.

■ Mariano, un joven definiendo su proyecto de vida

Mariano tiene 21 años, luego de haber vivido en diferentes lugares de Córdoba llega a Malvinas Tercera Sección hace más de diez años cuando a su madre le adjudican una casa de un plan de viviendas de la municipalidad. Actualmente vive con sus padres y dos de sus hermanos que son menores que él; uno de ellos, al momento de la encuesta, tiene 18 años y ya terminó sus estudios secundarios, la hermana más chica asiste al jardín de infantes. Su mamá es quien los motiva a terminar la escuela “para tener un trabajo mejor el día de mañana”. Según el relato de Mariano, ella intentó culminar el nivel medio estudiando a la noche pero abandonó en 5º año porque tenía que atender a su hija que en ese momento era bebé.

Este joven abandonó la escuela secundaria en dos oportunidades y aunque intentó terminarla en un CENMA no lo logró. El embarazo de su novia lo llevó a insertarse tempranamente al mundo laboral, esto obstaculizó una trayectoria escolar sostenida.

“Yo la primaria la hice en José Luis Senovio Candelaria que está acá en la Primera (...) Y la secundaria la empecé en el IPEM, IPEM 24, hice primero y segundo, bueno me quedé en segundo y después hice tercero y dejé porque en ese momento quedó embarazada mi novia, yo dejo y empiezo a trabajar. Cuando empecé a trabajar todo, me arrepentí de haber dejado el colegio todo, también pierde el hijo mi novia, lo pierde y fue un... fueron dos golpes así muy seguidos en mi vida. Se me dio por rendir libre las materias que me quedaban (...) Hice cuarto, cuando estaba por terminar cuarto sucede (...) que queda embarazada de nuevo mi novia, yo vuelvo a dejar el colegio, yo lo dejo y empiezo a trabajar, trabajar, trabajar ya empecé el colegio a la noche y lo vuelve a perder mi novia a mi hijo...”²¹⁵.

En el seno de su hogar señala que siempre fue su madre la que lo incentivó a que terminara sus estudios, dado el reconocimiento que ella hace de la escuela por el capital cultural institucionalizado que habilita.

“... mi papá no quería saber nada con así... así con el estudio, mi papá quería que vaya a trabajar, es más se puso alegre él cuando se enteró que yo había dejado el colegio para trabajar pero yo no le daba bola, yo si quería seguir estudiando iba a seguir...

(...)

Mi mamá no, no quería saber nada cuando yo le dije que iba a dejar el colegio, puso el grito en el cielo, porque mi mamá no quiere que seamos como mi papá que nos levantemos tan temprano; ella quiere que nos sentemos en una oficina, estemos sentados así manejando una computadora. Yo le prometí que antes que se muera le iba a regalar el diploma de sexto año, le prometimos los tres hermanos...”.

A pesar de la valoración positiva que él atribuye a la educación formal, sus opciones y circunstancias de vida lo llevaron a ingresar a los 15 años al mundo laboral.

²¹⁵ Mariano, Joven animador del AJ, Entrevista grabada y transcripta, Malvinas Argentinas, 20 de agosto de 2010. Registro: Lucrecia Brunis y Marilina González. Cada una de las citas de este apartado corresponden a esta entrevista.

“Cuando queda embarazada mi novia lo primero que empecé fue en una obra con mi viejo, comenzó mi papá y un amigo de ellos, que vendría a ser el patrón de él que viendo mi problema me contrató para hacer... para ayudarlo a mi viejo...”.

“...quedó embarazada de nuevo mi novia y empecé a trabajar, ya no con mi viejo sino que empecé a trabajar con mi tío en un country de gasista, poniendo los caños de gas. Ganaba mucho más y no era mucho el trabajo, no era muy complicado, y bueno después lo perdí...”

(...)

Después fue todo así trabajos con mi viejo, trabajaba en obras acá en Malvinas, en Córdoba pero no nada estable, nada estable como esos dos trabajos que tuve”.

Al mismo tiempo, el joven rescata que el paso por AJ le permitió llevar adelante otras prácticas escolares y laborales que resultaron significativas para su vida, si bien no eran remuneradas Mariano remarca que fueron experiencias de aprendizajes y disfrute.

“Otro cruce con un colegio fue el La Salle que empecé a ayudarlos a los profesores, ayudante en las clases o como quien dice así fui un profesor suplente pero no, no lo era, daba clases cuando los profesores se iban o no estaban y a la tarde era tipo preceptor del colegio (...) era por voluntad mía por el trabajo que estoy haciendo ahora con la Pastoral, era voluntad mía, yo quería hacer eso y... me quería vincular más con los chicos y era una forma más de tapar los dos huecos que me habían quedado con estos dos hijos que había perdido con mi novia, por eso siempre estaba con los de primero o con los de jardín.

(...)

... a veces me sentaba con los profesores del colegio de La Salle a armar clases para el colegio este y siendo que yo, yo no tengo ni siquiera el secundario y es un apoyo muy grande que me dieron los profesores de acá del La Salle, que me dieron la posibilidad de hacer lo que a mí me estaba gustando”.

Podemos decir en primer término que en sus experiencias laborales Mariano aprovechó los vínculos familiares y los saberes incorporados para acceder a trabajos que le permitieran sostenerse económicamente; esto lo acercó al oficio de albañil, al igual que su padre, actividad frecuente de los varones de la Tercera. Si bien se adapta a estos empleos ya que se encuentran dentro de su horizonte de posibilidades; también expresa su descontento debido a que los considera muy forzados y que no le permiten aprovechar sus tiempos.

“... fue algo que no me gustaba hacer, porque era un trabajo sacrificado, yo lo veía a mi papá que se sacrificaba por nosotros, pero era lo que estaba al alcance de mi mano, pa' trabajar y poder mantenerme a mí y a la que sería mi señora y a mi hijo...”

(...)

... era sacrificarse levantarse a las seis de la mañana para ir a Villa Allende, pasando el aeropuerto, no era Villa Allende era un country pasando el aeropuerto. Entonces era a las seis de la mañana para estar ahí a las nueve en el trabajo y de allá venías como a las diez de la noche, entonces me iba de noche y volvía de noche; igual que mi viejo, mi viejo también trabajaba en un country, caíamos

siempre a la misma hora los dos y era mucho que no veíamos a la familia pero... si lo tuviera que hacer lo sigo haciendo, si es un bien para mí y en ese momento para mi hijo y no me tenía que importar... ”.

En segundo término expresa que se siente arrepentido por haber dejado la escuela y que está en sus planes terminar el secundario y continuar estudiando para posicionarse con ciertos saberes acordes a las exigencias del mercado laboral y así abandonar los trabajos informales y de corto plazo que caracterizaron su trayectoria. La posibilidad de obtener desde el CELSMA una beca de estudio, sumado al apoyo de los directivos y docentes de la institución, constituyen para él los pilares sobre los que sostiene sus proyectos educativos y laborales futuros.

“... terminar el cole es un proyecto para el año que viene, terminar... empezar, rendir las dos materias previas... que debo y empezar a la noche si no puedo... yo pienso que soy muy grande para empezar el colegio a la tarde así, como el IPEM, tenes 21 años y entrar a quinto año no, no me gusta. Si no entrar... buscar un colegio en el centro y hacerlo a distancia, rindiendo nomás...”.

“... bueno la idea sería, la que tuve siempre cuando volví a empezar el colegio era terminar y empezar a hacer un profesorado, para ser profesor de primaria, no de una sola materia no, así de profesor de saber de todo un poco y seguir estudiando así, me gustaría hacer eso... me sigue gustando ojalá que algún día lo pueda hacer (...) y ya el apoyo lo tengo, la beca que me van a dar la tengo así que son ganas más ahora, nomás de empezar...”.

La llegada al grupo, hace 5 años, significó para él participar de un espacio diferente a los que estaba acostumbrado a transitar en la cotidianeidad de su barrio. Allí cumplió distintas funciones que lo llevaron a reconocerse como referente de otros jóvenes.

*“... tuve un año de **participante**, tuve dos años... a ver... dos años que no iba a viajes, no iba a nada yo, tuve dos años... y un año tuve de **animador**, no... Tuve dos años que venía participaba pero no iba a viajes porque no me gustaba, en el tercer año que estuve con ellos empecé a ir a viajes pero ya como animador, ya se dieron cuenta que a mí me gustaba trabajar con chicos, en el cuarto año ya... el año pasado ya fui como animador, y fui al colegio de coordinadores para empezar a ser un **coordinador** más del barrio. Bueno y este año empecé a ser un coordinador que era mi meta el año pasado, y empecé este año como coordinador, y las personas ven que yo pude progresar aparte si me vieron allá tomándome cerveza o tomando droga, por lo que sea que me hayan visto, que vean que yo cambié y que estoy trabajando con los jóvenes, eso es lo que me gusta...”.*

Mariano en su narración pone de manifiesto la importancia que tiene el AJ como espacio pedagógico que redefine ciertas percepciones que él tiene acerca de su contexto y de quienes lo habitan; así como herramienta de aprendizaje que le posibilita establecer nuevos vínculos con otros agentes.

“...yo logré crecer como persona, crecer como animador-coordinador sabiendo, sabiendo yo mismo, poniéndome metas que yo puedo cumplir... eso aprendí un montón de Juan, de él, de Rubén, Sebastián, fueron dos personas muy importantes en mi vida como coordinadores, los tuve a los dos distintos pero fueron dos personas que me marcaron el rumbo, el camino que quería tomar yo, y me

enseñaron un montón de cosas, desde cómo coordinar, cómo planificar, cómo armar cosas, cómo con un lápiz y un papel armar una reunión de la más grande que encuentres, con una cartulina hacer un juego...”

En síntesis, Mariano presenta una *trayectoria inestable* que se caracteriza por la irregularidad tanto de sus prácticas escolares como laborales; así como por el paso por el AJ que le permite revalorizar su capital cultural incorporado y pensar como posible su formación como docente. Sin embargo él no ha podido capitalizar sus vínculos con el espacio y los agentes que lo constituyen, de manera de ir concretando paulatinamente sus aspiraciones; en este momento no está trabajando, ni estudiando en el secundario, únicamente coordina uno de los grupos juveniles. Como vimos, sus situaciones personales le exigieron una responsabilidad laboral y el abandono de la escuela, y aunque hoy en día no tiene esas obligaciones y se gestaron ciertos cambios en su habitus no logra definir qué proyecto de vida quiere.

Cierre

Como conclusión de este capítulo podemos señalar que el paso de Natalia y Mariano por el AJ significó ante todo atravesar una experiencia de aprendizaje que les permitió llevar adelante una serie de prácticas que les resultaban ajenas a sus posibilidades dentro del territorio de la Tercera. En ambos casos el recorrido por diferentes etapas que los fueron ubicando paulatinamente desde una posición de jóvenes que asistían al espacio como receptores de las propuestas, luego como animadores de los grupos juveniles, y finalmente como coordinadores de las actividades de los mismos supuso un progresivo empoderamiento y determinadas responsabilidades; que potenciaron su capacidad creativa y de trabajo junto a otros, asumiendo un protagonismo dentro del barrio y el reconocimiento por parte de sus pares. Estos cambios implicaron una redefinición de las miradas de los adultos con respecto a ellos, en el caso de Natalia se destaca el reconocimiento que hacen los vecinos de ella dado que su historia se constituye en un ejemplo a seguir para otros jóvenes.

A su vez, el espacio se ha convertido también en un lugar donde forjar sentidos de pertenencia dentro del barrio. La posibilidad del encuentro con el otro, la circulación de la palabra y el diálogo y el acompañamiento lo convierten en un espacio de referencia para esta juventud en busca de una identidad y un camino de vida. Este elemento es fundamental en el caso de Mariano que encuentra en esta experiencia un lugar de contención en el que ocupar sus tiempos libres.

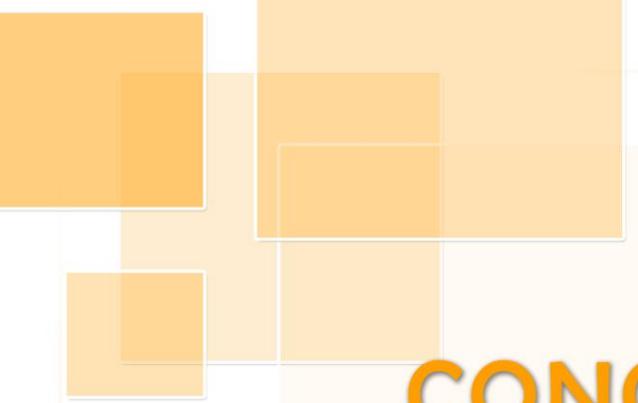
Paralelamente también les ofreció la posibilidad de vivenciar un acercamiento al mundo educativo, tanto formal como no-formal, convirtiendo la enseñanza en una actividad placentera y que guía sus planes futuros. Participar de experiencias de aprendizaje, mediadas por el disfrute, el encuentro y el reconocimiento de otros agentes, significó atravesar prácticas cargadas de sentido para sus vidas. Natalia efectivamente ha podido concretar sus deseos de convertirse en maestra, capitalizando los vínculos tejidos desde el AJ y el CELSMA y acumulando capital social que pudo reconvertir en capital cultural institucionalizado que al día de hoy marcan una trayectoria de vida ascendente. Por el contrario Mariano si bien desearía dedicarse a la docencia, le cuesta identificar aquellos elementos que lo mantienen atado a la pasividad de su rutina.

Para cerrar entonces comprendemos que cada una de los recorridos explicitados pone de manifiesto que las disposiciones y acciones de los agentes varían conforme a la relación dialéctica entre las condiciones objetivas que dieron origen al habitus y el estado actual de esas condiciones. Al mismo tiempo, los modos en que los jóvenes se apropian y hacen uso de los capitales disponibles también influyen en aquellas decisiones que definirán sus vidas. Por lo tanto, los ejemplos dan cuenta que si bien en ambos casos se amplía el universo de posibles en la medida que participan del AJ, hay otros factores que intervienen al momento de concretar un objetivo personal que, recordemos, no es individual sino que se encuentra mediado socialmente.

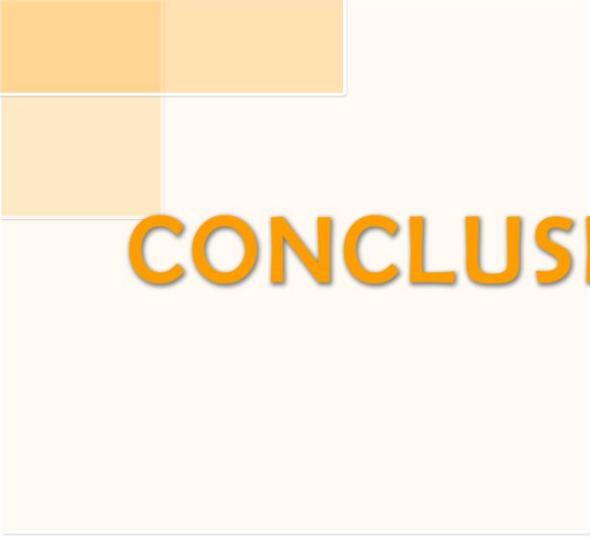
Por un lado encontramos la trayectoria de Mariano que representa el ejemplo de otros jóvenes que se animan a proyectarse más allá de lo que su horizonte les habilita, pero se encuentran atados a situaciones de vida que los dejaron vulnerables, así como a una realidad que los presiona generando inseguridades y miedos que limitan sus acciones a lo que está su alcance. Estos son los agentes que tienen prácticas escolares y laborales complejas y encuentran en el AJ un espacio de contención en el que pueden narrar sus historias y reformular sus experiencias desde nuevos significados como otras maneras de resistir en el día a día.

Por otro lado, aparece la trayectoria de Natalia que define aquellos recorridos en los que el distanciamiento del habitus efectiviza ciertas variaciones en sus prácticas, dado que logra redefinir su lugar en la Tercera y movilizar determinados recursos que habilitan el acceso a otros espacios –que no forman parte de su territorio– orientando sus percepciones y sus experiencias. El acervo cultural con el que hoy cuenta esta joven es clave para su formación y para continuar con procesos de concienciación que resultaron significativos para su proyecto de vida. Así como ella, otros agentes también aprovecharon el capital social y cultural puesto en juego desde el AJ como instrumento de reproducción social para acceder a otros recursos y reconvertirlos, en última instancia, en capital económico.

En definitiva los relatos de estos agentes son construidos desde contextos que se caracterizan por la pobreza; cada historia está sellada por la vida en un barrio popular que además de indicar una posición particular en el espacio social general, da cuenta de una cotidianeidad que orienta las prácticas de los mismos. En este sentido, intentar comprender el curso que toman las trayectorias de estos jóvenes supone no sólo vislumbrar aquellas condiciones objetivas en las que se encuentran, sino también aquellas lógicas generadas desde las prácticas del AJ que habilitan puntos de vista críticos y los lleva actuar más de una manera que de otra.



CONCLUSIONES



Conclusiones

En el cierre de nuestro Trabajo Final de Grado queremos reflejar el recorrido realizado a lo largo de toda la investigación, no sólo articulando cada una de las conclusiones parciales a las que hemos arribado en los capítulos sino también poner de manifiesto la relevancia social que asume el mismo dado que, de alguna manera, consideramos contribuye a enriquecer las reflexiones de los propios actores protagonistas en la experiencia. Asimismo, teniendo en cuenta que ningún estudio sociológico es acabado, intentamos resolver aquellos puntos que quedaron pendientes en el desarrollo del trabajo o bien proponer nuevas líneas de investigación que orienten otras áreas de estudio.

En el marco de la diversidad de estudios sociales que problematizan a la educación popular y sus consecuencias en los agentes involucrados en ella, nuestra propuesta tuvo como objetivo comprender aquellas prácticas de transformación que redefinen el universo de lo pensable y de lo posible para estos jóvenes populares, así como explicar aquellos posicionamientos que producen puntos de vistas críticos a partir de tal redefinición. En este sentido, los agentes que participan del Ámbito Joven consideran a las prácticas, que allí se ponen juego, como alternativas a las de su vida cotidiana; posibilitándoles generar nuevas miradas desde donde enunciar la realidad, para poder transformarla.

Para ello el recorte teórico que expusimos recupera la categoría de habitus como eje estructurador de las prácticas sociales de estos jóvenes, en la medida que permite dar cuenta no sólo de sus disposiciones a pensar y actuar sino sobre todo que las mismas son principios generadores a partir de la internalización de las estructuras objetivas. De esta manera, las estructuras mentales si bien tienden a reproducir aquello hecho cuerpo según los criterios de visión y división del mundo dominantes que les dieron origen, otorgan siempre dentro de tales límites un margen de libertad para que el habitus genere prácticas diferentes.

Es aquí donde ubicamos otra de las categorías utilizadas, la educación popular. Esta forma parte de los bienes simbólicos puestos en juego en el espacio institucional de nuestra experiencia que habilita la movilización de otros recursos (materiales y simbólicos), así como también ciertas transformaciones en esa historia social incorporada. Recuperar algunas dimensiones de las propuestas conceptuales de Pierre Bourdieu y Paulo Freire, supone combinar las matrices que ambos construyen para comprender cómo los agentes se relacionan en el mundo social. Esto admite pararnos desde una dialéctica permanente entre las estructuras sociales y las estructuras subjetivas, para comprender que determinados cambios en la historia objetivada de las primeras, pueden iniciar desajustes también en la historia social incorporada que orienta los puntos de vistas y, por ende, puede –bajo determinadas condiciones– dar origen a posicionamientos críticos desde los cuales explicar la desigualdad del mundo social.

En primera instancia, contextualizamos el barrio popular en el que se sitúa esta experiencia entendiendo que las percepciones y prácticas de estos jóvenes fueron interpretadas de acuerdo al lugar ocupado en el espacio social de la pobreza, es decir a su posición social y al sitio en el que se

encuentran ubicados. Desde allí consideramos fundamental recuperar el peso que tiene el territorio para ellos, no sólo como el lugar en el que transcurren la mayor parte de su tiempo sino porque es donde se construyen sus vínculos y llevan adelante sus prácticas cotidianas. La Tercera, considerada como una parte de un territorio más extenso como lo es la ciudad, es el espacio vivido, habitado, que actúa como medio a partir del que configuran sus propias trayectorias.

Con la llegada del CELSMA y, por lo tanto, del AJ se generan una serie de cambios en las condiciones objetivas de dicho territorio que dan cuenta de nuevos sentidos a la cotidianeidad del barrio. Al mismo tiempo, la experiencia va a recuperar a este como espacio pedagógico y acervo de saberes potenciales al momento de llevar adelante procesos de concienciación que inicien proyectos de transformación. Se redefinen los significados que los jóvenes le otorgan a su territorio y desde allí aparecen nuevos dispositivos de socialización que permiten experimentar la cotidianeidad de la Tercera de otra manera. El AJ, entonces, logra potenciar lo vincular, como punto de partida para entender la vida del otro, del vecino que convive el mismo territorio.

En síntesis, esta posibilidad que brinda el espacio abre caminos para que quienes participan de la experiencia puedan interpretar críticamente sus prácticas y las de los demás agentes que lo rodean, promoviendo procesos reflexivos de encuentro con sus pares y adultos del barrio. Es a partir de la toma de la palabra y la acción que se recuperan las percepciones que los jóvenes construyen, para resignificar las experiencias cotidianas que forman parte de sus habitus incorporados. El diálogo se constituye en el medio que facilita la narración de lo que es y no es en el mundo juvenil y barrial que habitan, de situaciones que hacen a sus trayectorias propias y a los lugares que transitan lo que supone un reconocimiento de su territorio como de quienes lo constituyen. Si bien advertimos que el proceso no es mecánico, el AJ permite un acercamiento a la realidad mediante la praxis del autoconocimiento y reconocimiento del otro, generando nuevas formas de interacción entre los agentes.

En segunda instancia nos adentramos a las prácticas educativas y laborales que han sido consideradas en esta investigación dada la trascendencia que adquiere la educación y el mundo laboral para estos jóvenes populares. Las percepciones que los jóvenes construyen acerca de tales prácticas responden algunas de ellas a los criterios de visión del mundo propios del sentido común, que legitiman el discurso dominante acerca de la obtención de un título académico a través de la escuela, y por lo tanto tienden a reproducir el orden social. Otras se sustentan en interpretaciones elaboradas en torno a un sentido práctico definido por los límites que imponen las condiciones materiales de existencia. Por un lado, aparece la importancia de hacerse de una serie de competencias que posibilitarían un ingreso “más seguro” y estable al mundo adulto; y por el otro unas prácticas que se ajustan a los límites de lo que el habitus y las condiciones objetivas de vida les habilitan.

En este sentido, si bien el dejar la escuela y vivenciar el trabajo a una temprana edad está presente propio de estos jóvenes, el AJ se constituye en un instrumento de reproducción que habilita pensar críticamente la necesidad de transitar los circuitos escolares y laborales de manera sostenida para

adquirir ciertas competencias culturales necesarias para resistir en una sociedad que los oprime. Si bien algunas prácticas tienden a reproducir ciertas lógicas de formación que se consideran privativas de los sectores populares –como los talleres de oficio–, también se redefinen algunas simbolizaciones que generan ciertos puntos de vistas políticos que dan cuenta de experiencias alternativas, hasta el momento impensadas, que desafían a su condición de dominados. Esto amplió el horizonte de posibilidades y una reflexión en torno a sus trayectorias esperadas; así de “hacer siempre lo mismo” y “lo que saben hacer”, los jóvenes construyeron nuevos significados en torno a sus prácticas escolares y laborales relacionadas al disfrute, “lo que me gustaría ser” y el reconocimiento. Este desajuste que viven los habitus de estos agentes se manifiesta en las tipologías de trayectorias construidas que de alguna manera reflejan una revisión continua de las representaciones y prácticas que estos desarrollan en su territorio barrial y fuera de él; si bien una se expresa en la posibilidad de concretar nuevos proyectos –ejemplo de ello ser maestra–, la otra no logra escapar a la cotidianidad del barrio.

En tercera instancia recuperamos las percepciones que el mundo adulto del barrio construye sobre la juventud a partir de la palabra de los jóvenes entrevistados. Desde allí construimos una valoración negativa de las prácticas que estos agentes elaboran, y por lo tanto una mirada ofensiva de lo que ser joven en la Tercera de Malvinas supone; la mirada adultocéntrica que posiciona a los vecinos en “jueces” que califican el accionar juvenil, se vale de un discurso que se sintetiza en la idea de una “juventud perdida” que desconoce el rumbo a seguir. Por el contrario, las experiencias vivenciadas en el AJ les permiten posicionarse como sujetos activos de su realidad social y encontrarse con el territorio barrial, encuentro que reconfigura aquellos significados atribuidos a los jóvenes en una valoración positiva y crítica, en la medida que los vecinos reconocen la potencialidad de unas prácticas juveniles comprometidas con proyectos de vidas alternativos.

De esta manera, la permanente aprobación que exigen estos agentes de los adultos del barrio, al estar atravesando un período de vida en el que están definiendo su identidad, se constituye en uno de los cimientos sobre los que se sustenta la seguridad de sus prácticas. Estos, aún adolescentes, requieren cierta protección de los no-jóvenes, así como el acompañamiento de sus elecciones de vida y el reconocimiento de unas prácticas que, generadas desde el AJ, resultan valoradas por ellos mismos como positivas. Esta mirada más atenta, que los contenga y los reconozca presentes dentro de su realidad barrial, tanto por parte de sus familias como de los demás vecinos de la Tercera.

En pocas palabras y retomando el concepto que guió nuestra investigación, interpretamos que la dimensión activa del habitus de estos jóvenes, si bien dentro de la configuración originaria que impone sus límites, motoriza y posibilita redefinir las simbolizaciones de la realidad dando lugar a nuevos significados de sus propias prácticas. Este ampliar el universo posible y pensable para ellos, hace que entren a jugar en un orden social que los domina con cierta reflexividad de sus percepciones y acciones dando lugar a prácticas potencialmente transformadoras para sus trayectorias de vida. El AJ posibilita generar algunos puntos de vista políticos en la medida que estos agentes populares pueden enunciar su contexto de otra manera. Las prácticas alternativas que este

desarrolla, al igual que todo el proyecto del CELSMA, ya están incorporadas en la cotidianeidad barrial y son parte, en algún punto, de la vida de los jóvenes que participan de la experiencia.

El espacio logró convertirse a lo largo de su historia en un lugar de contención, de escucha y de afecto para la juventud de la Tercera de Malvinas, lo que le otorga el reconocimiento por parte de sus protagonistas. Sin embargo el desafío está en profundizar una construcción crítica que permita disputar las visiones del mundo dominantes que imponen como válidas para los sectores populares y las clasificaciones que sobre ellos hacen.

Queda pendiente continuar reflexionando sobre los caminos por recorrer, sin permanecer en la reflexión sino, principalmente, para accionar mecanismos que den cuenta de prácticas propiamente políticas en la medida en que se empodere a los jóvenes y se constituyan en sujetos con autonomía para enfrentar sus vidas. Es en una negociación cultural permanente que el AJ debe apostar a formar a estos agentes como referentes de su barrio. Esto no supone caer en una mirada populista de sus prácticas, ni tampoco en un miserabilismo que los condene, sino en una continua vigilancia de los modos y los contenidos que dan forma a las propuestas desde un espacio que trabaja bajo la lógica de la educación popular.

Para finalizar queremos rescatar el proceso de aprendizaje que supuso este trabajo, tanto en los que se refiere a los conocimientos académicos de la disciplina que guía nuestra formación, como aquellos otros saberes que se habilitaron a partir del acercamiento a una experiencia de los sectores populares con potencial transformador. La realización en equipo de esta investigación en todas sus etapas, no sólo fue enriquecedora para ambas, sino también compartida con otros actores sociales que acompañaron y fortalecieron nuestros deseos y compromiso para seguir construyendo dentro de las Ciencias Sociales.

Índice bibliográfico

- ANTÓN, Gustavo; CRESTO, Jorge; REBÓN, Julián y SALGADO, Rodrigo 2010 "Una década en disputa. Apuntes sobre las luchas sociales en la Argentina" en OSAL, CLACSO, Año XI, N° 28, Buenos Aires, 2010.
- BARANGER, Denis, "Sobre estructuras y capitales: Bourdieu, el análisis de redes, y la noción de capital social", *Avá*, N° 2, Universidad Nacional de Misiones, Misiones, 2000.
- BOLTON, Patricio, *Educación y vulnerabilidad. Experiencias y prácticas de aula en contextos desfavorables*, La Crujía: Asoc. Educacionista Argentina Editorial Stella, Buenos Aires, 2006.
- BOURDIEU, Pierre, *El sentido práctico*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2007.
- , *Poder, derecho y clases sociales*, Desclée, Bilbao, 2000.
- , *Cuestiones de Sociología*, Istmo, Madrid, 2000.
- , *Meditaciones Pascalianas*, Anagrama, Barcelona, 1999.
- , "La Miseria del Mundo", Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1999.
- , *Respuestas. Por una Antropología Reflexiva*, Grijalbo, México, 1995.
- , *Sociología y Cultura*, Grijalbo, México, 1990.
- , *Cosas Dichas*, Gedisa, Buenos Aires, 1988.
- , *¿Qué significa hablar?*, Akal, Madrid, 1985.
- , *El oficio del sociólogo*, Siglo XXI, México, 1975.
- BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc, *Una invitación a la sociología reflexiva*, 1^{ra} edición, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.
- BOURDIEU, Pierre, EAGLETON, Ferry, "Doxa y vida ordinaria", *New left review. Pensamiento crítico contra la dominación*, s/d, 2000.
- CÁRDENAS, Bruno, "El barrio: de fragmentaciones e irreductibilidades", *Líder*, Vol. 14, Año 10, 2005.
- CASTRO, Graciela, "Jóvenes: la identidad social y la construcción de la memoria", *Última década*, N° 26, CIDPA, Valparaíso, julio 2007.
- COMBESSIE, Jean-Claude, *El método es sociología*, Córdoba, Ferreyra Editor, 2005.
- CORAGGIO, José y DANANI, Claudia, *Política social y economía social*, Altamira, Buenos Aires, 2004.
- CHAVES, Mariana, "Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea", *Última década*, N° 23, CIDPA, Valparaíso, diciembre 2005.
- DENARDI, Luciana, *La cultura popular entra en la escuela. Proyecto pedagógico, habitus y educación popular*, Eduvim, Villa María, 2009.
- DONAS BURAK, Solum (Comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina*, Libro Universitario Regional, Cartago, 2001.
- ELISALDE Roberto y AMPUDIA Marina, *Movimientos Sociales y Educación. Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*, Buenos Libros, Buenos Aires, 2008.
- FREIRE, Paulo, *El grito manso*, 2^{da} edición, Siglo XXI, Buenos Aires, 2009.
- , *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México, 2008.
- , *Pedagogía del Oprimido*, 2^{da} edición, Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.

- , *Pedagogía de la indignación*, Morata, Madrid, 2001.
- , *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México, 1997.
- , *Política y educación*, Siglo XXI, México, 1996.
- , *Acción cultural para la libertad*, Tierra Nueva, Buenos Aires, 1975.
- , *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1972.
- GRAVANO, Ariel, *El barrio en la teoría social*, Espacio, Buenos Aires, 2005.
- , *Antropología de lo Barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana*, Espacio, Buenos Aires, 2003.
- GUTIÉRREZ, Alicia, *Las prácticas sociales: introducción a Pierre Bourdieu*, Ferreyra Editor, Córdoba, 2005.
- , "Poder, habitus y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu", *Revista Complutense de Educación*, Vol. 15, Nº 1, Madrid, 2004.
- KESSLER, Gabriel, *Sociología del delito amateur*, Paidós, Buenos Aires, 2004.
- KESSLER, Gabriel y MINUJIN, Alberto, *La nueva pobreza en la Argentina*, Planeta, Buenos Aires, 1995.
- MACHADO, Gerardo, SUÁREZ GÓMEZ, Luis, ESPINA, Rodrigo, "La juventud y los retos de la actualidad", presentado en IV Conferencia Internacional *La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI*, La Habana, mayo de 2008.
- MARGULIS, Mario (Editor), *La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud*, Biblos, Buenos Aires, 2008.
- MERKLEN, Denis, *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*, Gorla, Buenos Aires, 2005.
- PAVCOVICH, Paula (Coord.), *Juanito Laguna va a la Escuela. La educación popular desde la sociología de Pierre Bourdieu*, Eduvim, Villa María, 2009.
- PAVCOVICH, Paula (Coordinadora), *El barrio. Lo social hecho espacio*, Universidad Nacional de Villa María, Villa María, 2006.
- PAVCOVICH, Paula y TRUCCONE, Damián (Coord.), *Estudios sobre pobreza en Argentina*, Eduvim, Villa María, 2008.
- REGILLO CRUZ, Rossana, *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*, Grupo editorial Norma, Buenos Aires, 2000.
- SCRIBANO, Adrián, *Introducción al proceso de investigación en Ciencias Sociales*, Copiar, Córdoba, 2002.
- SIRVENT, M. Teresa, "La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes", en *Revista Argentina de Sociología*, Año 5, Nº 8, Buenos Aires, 2007.
- SORIANO, Diana, *Los caminos de Paulo Freire en Córdoba*, 1^{era} edición, Eduvim, Villa María, 2009.
- SVAMPA, Maristella, *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Taurus, Buenos Aires, 2005.
- SVAMPA, Maristella (Edit.), *Desde abajo. Las transformaciones de las identidades sociales*, Biblos, Buenos Aires, 2003.

VASILACHIS de GIALDINO, Irene (Coordinadora), *Estrategias de investigación cualitativa*, Gedisa, Barcelona, 2006.

Otras fuentes:

BAEZA CORREA, Jorge, "Culturas juveniles: acercamiento bibliográfico", *Revista Medellín*, Vol. XXIX, Nº 113, s/d, marzo de 2003,

Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/chile/ceju/culturas.pdf>

BOLTON, Patricio, "Aproximaciones al concepto de educación popular..." *Distrito La Salle* [en línea], abril de 2003. Dirección de URL: www.lasalle.org.ar/sap/freire.htm [Consulta: 16 de Octubre de 2010]

BOLTON Patricio y RODRIGUEZ Virginia, "¿De qué hablamos cuando hablamos de Educación Popular? Discursos sobre la Educación Popular desde 1970 y hasta el presente", Documento de trabajo, marzo de 2009.

GUTIÉRREZ, Alicia, "Acerca del capital social como herramienta de análisis. Reflexiones teóricas en torno a un análisis de caso", Ponencia presentada en el II Congreso nacional de Sociología, Taller: Redes y capital social, s/d, 2004.

KESSLER, Gabriel, "Escuela, delito y violencia", *El Monitor*, Nº 2, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, noviembre 2004.

KRAUSKOPF, Dina, "Proyectos, incertidumbre y futuro en el período juvenil", Conferencia dictada en el 4º Congreso Argentino de Salud Integral del Adolescente, Rosario, setiembre de 2001.

LA SALLE ARGENTINA, *Para Juanito revista de educación popular*, Nº 1, año 1, Buenos Aires, 2005.

LA SALLE ARGENTINA, *Para Juanito revista de educación popular*, Nº 2, año 2, Buenos Aires, 2006.

LA SALLE ARGENTINA, *Para Juanito revista de educación popular*, Nº 3, año 3, Buenos Aires, 2007.

LA SALLE ARGENTINA, *Para Juanito revista de educación popular*, Nº 5, año 5, Buenos Aires, 2009.

MÁRQUEZ, Francisca, "Historias e identidades barriales del Gran Santiago: 1950-2000", Ponencia presentada en el IX Congreso Argentino de Antropología Social, Misiones, agosto de 2008.

-----, "Trayectoria de vida y trabajo en sujetos pobres", *Preposiciones*, Nº 32, 2001.

MOACIR GODOTTI, Margarita; GÓMEZ, Victoria; MAFRA, Jason; FERNÁNDEZ de ALENCAR, Anderson (Compiladores), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*, CLACSO, Buenos Aires, Enero 2008,

Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/07Castilla.pdf>

MUNICIPALIDAD DE MALVINAS ARGENTINAS, *Malvinas Argentinas. El impulso de un pueblo joven*, [en línea]. Disponible: <http://www.ciudadmalvinas.gov.ar>

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DEL CENTRO EDUCATIVO LA SALLE, "Educación Popular, Formación Lasallana y Evangelización de la Cultura", Versión Nº 4, Malvinas Argentinas, diciembre de 2007.

SAUTU, Ruth; BONIOLO, Paula; DALLE, Pablo; ELBERT, Rodolfo, en publicación: *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*, 2005 [en línea]. Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/RSBibliografia.pdf>

SVAMPA, Maristella, “Movimientos sociales y escenario político: las nuevas inflexiones del paradigma neoliberal en América Latina”, VI Cumbre del Parlamento Latinoamericano, CLACSO, Caracas, 2007.

WELSCH, Friedrich y CAMPOS, Germán, “¿Juventud = problema? Una definición de juventud a partir de ella misma”, *Nueva Sociedad*, Nº 76, marzo-abril 1985.

Entrevistas:

Entrevistas a jóvenes referentes del Ámbito Joven. Realizada el 15 de agosto de 2009.

Entrevista a educador de Ámbito Joven. Realizada el 13 de marzo de 2010.

Entrevista a educador de Ámbito Joven. Realizada el 15 de marzo de 2010.

Entrevista a educador de Ámbito Joven. Realizada el 15 de marzo de 2010.

Entrevista a joven referente del Ámbito Joven. Realizada el 15 de marzo de 2010.

Entrevista a postulante de la comunidad lasallana. Realizada el 14 de mayo de 2010.

Entrevista a postulante de la comunidad lasallana. Realizada el 24 de mayo de 2010.

Entrevista de grupo a mamás jóvenes. Realizada el 2 de octubre de 2010.

Entrevista de grupo a becarias del Programa “Brillarán como estrellas”. Realizada el 16 de octubre de 2010.

Entrevista de grupo a los animadores del grupo juvenil chico. Realizada el 30 de octubre de 2010.

Entrevista de grupo a los animadores del grupo juvenil del medio. Realizada el 3 de noviembre de 2010.

Entrevista del proyecto de investigación “Estrategias de reproducción en la pobreza como marco comprensivo y explicativo para un proyecto de educación popular”:

Entrevista a postulante la comunidad lasallana. Realizada en el año 2008.

Índice de autores:

Antón, Cresto, Rebón y Salgado (2010)

Baeza Correa (2003)

Baranger (2000)

Bolton (2003)

Bolton (2006)

Bolton y Rodríguez (2009)

Bourdieu (1975)

Bourdieu (1985)

Bourdieu (1988)

Bourdieu (1990)

Bourdieu (1995)

Bourdieu (1999)

Bourdieu (1999)

Bourdieu (2000)

Bourdieu (2007)

Bourdieu y Wacquant (2005)

Bourdieu y Eagleton (2000)

Cárdenas (2005)

Gravano (2005)

Gutiérrez (2004)

Gutiérrez (2004)

Gutiérrez (2005)

Kessler (2004)

Kessler (2004)

Kessler y Minujin (1995)

Krauskopf (2001)

La Salle Argentina (2005)

La Salle Argentina (2006)

La Salle Argentina (2007)

La Salle Argentina (2009)

Machado, Suárez Gómez y Espina (2008)

Margulis (2008)

Márquez (2001)

Márquez (2008)

Merklen (2005)

Moacir Godotti, Gómez, Mafra y Fernández de Alencar (2008)

Castro (2007)
Combessie (2005)
Coraggio y Danani (2004)
Chaves (2005)
Denardi (2009)

Donas Burak (2001)
Elizalde y Ampudia (2008)
Freire (1972)
Freire (1975)
Freire (1996)
Freire (1997)
Freire (2001)
Freire (2006)
Freire (2008)
Freire (2009)
Gravano (2003)

Municipalidad de Malvinas Argentinas
Pavcovich (2006)
Pavcovich (2009)
Pavcovich y Truccone (2008)
Proyecto Educativo Institucional de Centro
Educativo La Salle Malvinas Argentinas (2007)
Regüillo Cruz (2000)
Sautú, Boniolo, Dalle, Elbert (2005)
Scribano (2000)
Sirvent (2007)
Soriano (2009)
Svampa (2003)
Svampa (2005)
Svampa (2007)
Vasilachis de Gialdino (2006)
Welsch y Campos (1985)