

TEMPORALIDAD Y CONFIGURACIÓN SUBJETIVA. REFLEXIONES ACERCA DE LOS PROYECTOS DE VIDA DE JÓVENES EN SITUACIONES DE ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL

TEMPORALITY AND SUBJECTIVE CONFIGURATION. REFLECTIONS ON LIFE PROJECTS OF YOUNG PEOPLE IN SITUATION OF HIGH SOCIAL VULNERABILITY

Aisenson, Gabriela¹; Legaspi, Leandro²; Valenzuela, Viviana; Bailac, Karina S.; Czerniuk, Renée; Vidondo, Marcela; Virgili, Natalia; Moulia, Lourdes; De Marco, Mariana; Gómez González, M. Noelia³

RESUMEN

En este trabajo se presenta un estudio realizado con jóvenes que se encuentran en contextos de alta vulnerabilidad social -en situación de calle- en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y que, a su vez, asisten a un centro educativo de nivel primario. Nos interesamos en conocer la forma en que estos jóvenes narran sus historias y el modo en que se vinculan con la temporalidad. Con un abordaje metodológico cualitativo, centrado en el análisis del discurso, y desde una perspectiva de investigación-acción, se analizan las modalidades que adquieren las anticipaciones de futuro en esta población. Las categorías de análisis identificadas permiten poner en tensión el concepto de proyecto y se transforman en un insumo para diseñar estrategias de intervención que ayuden a estos jóvenes a poner en perspectiva sus biografías personales e intenciones de futuro.

Palabras clave:

Proyecto - Jóvenes - Vulnerabilidad - Temporalidad

ABSTRACT

This paper presents a study of young people who are in situation of high social vulnerability - homeless- in the Autonomous City of Buenos Aires and who, besides, attend a primary school. We are interested in knowing how these youth tell their stories and how they are linked to temporality. With a qualitative methodological approach, focusing on discourse analysis and from a perspective of action-research, we study the modalities that acquire the anticipations of future in this population. The categories of analysis identified, dispute the concept of project and become an input for designing intervention strategies to help these youth to put into perspective their personal biographies and intentions for the future.

Key words:

Project - Youth - Vulnerability - Temporality

¹Dra. en Psicología, UBA, Argentina, CNAM, Francia. Profesora Adjunta a Cargo de la Cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional, Facultad de Psicología, UBA. Directora de Proyectos de Investigación subsidiados por UBACyT y Directora del Servicio de Orientación Vocacional y Ocupacional de la Facultad de Psicología. UBA. E-mail: gabriela.aisenson@gmail.com

²Licenciado y Magíster en Psicología. Prof. Adjunto Práctica Profesional: Orientación Vocacional y Ocupacional, Jefe de Trabajos Prácticos Regular Asignatura: Orientación Vocacional y Ocupacional.

Codirector de Proyectos de Investigación subsidiados por UBACyT, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

³Miembros del equipo de investigación en Psicología de la Orientación, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (Dirección: Aisenson Gabriela, Codirección: Legaspi Leandro).

Introducción

En las últimas décadas, las sociedades globalizadas se ven atravesadas por discursos de individuación que definen a las personas como los responsables de sus situaciones de vida. En un mundo concebido como incierto y riesgoso (Beck, 2001), se espera que el individuo sea capaz de prever las contingencias de la vida social y sea quien configure su propia trayectoria de vida. En el pasaje de una modernidad sólida, estable y repetitiva a una “modernidad líquida”, flexible, inestable y volátil, desaparecen de forma paulatina los modelos y estructuras sociales en los que las personas podían anclar sus prácticas cotidianas y “el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso recaen primordialmente sobre los hombros del individuo” (Bauman, 2005:13). Impera entonces un individualismo exacerbado: se espera de los individuos que busquen soluciones biográficas, lo cual deviene en exigencia generalizada de “activación” (Merklen, 2013). El sujeto es considerado como único responsable de su devenir, quedando opacada la trama colectiva y el peso que tienen los contextos en los que las personas desarrollan su existencia. El deber de gestionar la vida y de construir un proyecto se transforma en condición obligatoria del ser sujeto, más que un atributo que permite entender una aspiración y un compromiso personal.

En este marco, la Psicología de la Orientación se propone ayudar en la construcción de proyectos de vida y en el desarrollo de estrategias subjetivas y objetivas para hacer frente a las incertidumbres que se plantean a lo largo de la vida. ¿Qué sucede cuando pensamos estas categorías en poblaciones en situación de alta vulnerabilidad social? ¿Cómo entendemos/compartimos las nociones de responsabilidad y previsión en jóvenes que desarrollan sus vidas en contextos precarios, tales como encontrarse en situación de calle? (Aisenson, 2014). Bauman (2001) afirma que nuestra época no es hospitalaria con los esfuerzos y objetivos a largo plazo, a causa de la evidente transitoriedad y precariedad. Dejados a la deriva, se nos confronta con la ímproba tarea, tan carente de perspectivas, de buscar soluciones individuales para lo que en realidad son problemas sistémicos. Un esfuerzo de reflexión crítica se impone para deconstruir aquellas concepciones arraigadas en el mundo social que facilitan las estigmatizaciones de poblaciones desfavorecidas.

El objetivo de este trabajo es relevar los modos particulares que adquiere la temporalidad en la narrativa de jóvenes en situación de calle. Trabajamos a partir de un corpus de datos compuesto por veinticuatro entrevistas en profundidad realizadas a catorce jóvenes y catorce grupos focales de discusión, realizados en el año 2013 en el marco del proyecto de investigación “[Las Trayectorias y las Anticipaciones de Futuro de Jóvenes de entre 20 y 24 años de edad, Socialmente Vulnerables](#)”. Cabe destacar que la población estudiada asiste al nivel primario de un centro educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Su presencia en esta institución funciona para ellos como un umbral mínimo de reconocimiento social y actúa como soporte afectivo. Como remarca Duchatzky (1998), la

experiencia escolar promueve la formulación de proyectos; coloca a sus participantes ante una exigencia de anticipación y previsión. De allí que el caso analizado sea especialmente relevante para repensar la forma en que los jóvenes en situación de vulnerabilidad social construyen su propia temporalidad.

Desigualdad, marginación, discriminación, problemas para la cohesión e integración social y transmisión intergeneracional de la pobreza son algunas de las consecuencias generadas por las situaciones de alta vulnerabilidad en la que viven los jóvenes de nuestro estudio. En razón de ello, resulta ineludible impulsar líneas de investigación e intervenciones socio-educativas que apunten a una inclusión social y laboral más equitativa; en especial para los jóvenes que se encuentran en zona de desprotección y desafiliación social (Castel, 1991). Ampliar la comprensión sobre la forma en que estos sujetos reconstruyen sus trayectorias personales, representan su futuro y enuncian sus proyectos de vida ofrece un punto de partida para el diseño de dispositivos que les permitan ampliar sus horizontes de posibilidades.

MARCO CONCEPTUAL

Sobre el concepto de vulnerabilidad social

Gonzalez destaca que los enfoques teóricos latinoamericanos que se centran en el concepto de vulnerabilidad social: “constituyen, en la actualidad, la base de un cuerpo teórico emergente que busca generar una interpretación sintética, multidimensional e integradora de los fenómenos de la desigualdad y la pobreza en América Latina” (Gonzalez L. M., 2009, p. 13). Dado que en nuestro trabajo se utiliza esta noción, cabe delimitar en primera instancia sus alcances y límites.

La CEPAL define a la vulnerabilidad social como “la combinación de: i) eventos, procesos o rasgos que entrañan adversidades potenciales para el ejercicio de los distintos tipos de derechos ciudadanos o el logro de los proyectos de las comunidades, los hogares y las personas; ii) la incapacidad de respuesta frente a la materialización de estos riesgos; y iii) la inhabilidad para adaptarse a las consecuencias de la materialización de estos riesgos” (CEPAL, 2002:17). Se trata, pues, de una situación social compleja que no se reduce a la falta de recursos económicos, sino que aborda dimensiones tan amplias como la construcción misma de la identidad.

Los niños y jóvenes en situación de calle son considerados por diversos autores como una población altamente vulnerable: los más marginados de los marginados (Dorssen, 2010; Pascual, 2002). En el caso de los jóvenes de nuestro estudio, su vulnerabilidad está múltiplemente determinada: se trata de sujetos que se han socializado en familias que tienen un acceso desigual a los derechos ciudadanos, con educación formal incompleta o insuficiente, que logran trabajos precarios, sin calificación, mal remunerados y en algunos casos definidos en términos de “explotación”, redundando todo ello en un reducido

capital social. Los jóvenes han experimentado carencias afectivas y materiales: muchos de ellos han sido abandonados por sus familias, transitado por experiencias de vida en la calle y/o se han criado en contextos de violencia. Asimismo, algunos han estado en conflicto con la ley y la mayoría consume diversas sustancias de efectos altamente negativos para la salud física y mental. La interacción con el contexto los ubica en torno a significados estigmatizantes y son socialmente representados como peligrosos cuando se encuentran ocupando el espacio público, lo que los lleva a mantener percepciones desvalorizadas de sí mismos.

Proyectos de vida en jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad social

Con el fin de desnaturalizar discursos sociales estigmatizantes e intervenir sobre las percepciones desvalorizadas de sí mismos, nos interesa traer a discusión la noción de *proyecto de vida*.

El proyecto representa la capacidad del individuo de ser creador de acción y de sentido, el sentimiento de ser "autor de"; es una fuente de "autoridad" y un poderoso factor para la construcción de la identidad personal. En las sociedades occidentales posmodernas, regidas por una lógica de la marginación y el individualismo, la construcción de un proyecto resulta una tarea especialmente compleja pero no por ello menos "socialmente deseable". En términos de "salud", el contar con un proyecto de vida es considerado un indicador de bienestar (Barómetro Deuda Social 2010-2013). A su vez, en términos subjetivos, resulta indispensable para hacer frente a las incertidumbres del contexto en el que vivimos, complejo e incierto (Aisenso, 2014). Sin embargo, la necesidad de construir proyectos, así como su asociación a determinados modelos considerados socialmente "legítimos", podrían tener efectos prescriptivos y normativizantes. Esto nos lleva a preguntarnos sobre las formas singulares en que los jóvenes en situaciones de alta vulnerabilidad los enuncian y construyen. Su construcción implica un proceso de subjetivación; significa proyectarse, anticipar un lugar en el mundo que sea valorado y que tenga sentido, adjudicarse la posibilidad de generar cambios, imaginar nuevas trayectorias. Como ha señalado Aulagnier (1991), resulta entonces esencial un trabajo reflexivo de historización, de puesta en perspectiva del sí mismo. Los sujetos anticipan sus vidas sobre un "fondo de memoria". Se trata de un aprendizaje experiencial, afectivo y cognitivo en interacción con otros, que se va incorporando desde la temprana infancia y se da en el marco de experiencias cotidianas, en el seno de distintas instituciones y ámbitos comunitarios.

Las trayectorias de vida de los jóvenes de nuestra estudio están signadas por privaciones, violencia, carencias materiales y afectivas, falta de oportunidades, fracturas familiares, trayectorias educativas discontinuas o de fracaso, precariedad laboral, estigmatización social, y escaso acceso a derechos ciudadanos, lo que impacta fuertemente en las representaciones de sí mismos, en el reconocimiento de recursos personales y sociales, y por lo tanto en las modalidades que adoptan sus anticipaciones de futuro. Sin

un anclaje histórico, es decir, sin un pasado sobre el cual edificar un sentimiento de pertenencia, vinculado con sus propias experiencias y relaciones, estos jóvenes encuentran dificultades para desarrollar una visión de futuro semejante al que la sociedad parece exigirles.

Al hacer énfasis en las condiciones desfavorables de este sector social, se corre no obstante el riesgo de ubicarlo en un lugar de pasividad. Se desconoce así que, aun en contextos de fuerte adversidad, los jóvenes en situación de vulnerabilidad social despliegan acciones y estrategias que los destacan como sujetos activos constructores de sus propias experiencias. Es sobre el reconocimiento de esta capacidad de acción, y advertidos del prejuicio de una supuesta inmovilidad o imposibilidad, que es necesario abordar el papel que juegan las trayectorias de vida y los proyectos de futuro en la configuración subjetiva.

METODOLOGÍA

La presente investigación utiliza un abordaje cualitativo y un enfoque basado en el estudio de casos (Forni, Gallart & Vasilachis, 1993). Tiene por objetivo comprender e interpretar las significaciones y aspectos afectivos vinculados a la historia de vida de los sujetos entrevistados, partiendo del análisis de sus relatos. En ellos encontramos los sentidos que despliegan a partir de sus trayectorias familiares, educativas, sociales y laborales. Se trata de un estudio empírico, exploratorio y descriptivo, de corte transversal.

Se utilizó el método biográfico (Sautu, 1999). La técnica de recolección de datos implementada es la entrevista en profundidad, activa y no dirigida (Holstein & Gubrium, 1995), en la que los sentidos de las experiencias se construyen en el encuentro con el investigador, y donde el orden de lo abordado no obedece a una secuencia rígida o estructurada. El investigador, en estas entrevistas, se transforma en un instrumento mismo de la investigación ya que su rol no se reduce a obtener respuestas sino también a aprender qué interrogantes formular y cómo realizarlos en dicho contexto (Taylor & Bogdan, 1987). Desde esta perspectiva, la entrevista es pensada como una relación social dialógica en la que se construye una realidad desde los datos aportados por el entrevistado en el encuentro conjunto con el investigador (Velasco & Díaz de Rada, 1997; Guber, 2001, 2004; Ameigeiras, 2006). El objetivo es promover la configuración de "espacios biográficos" (Arfuch, 2002), a partir del relato de vida para indagar y, posteriormente, analizar la trama discursiva. De esta forma, el acento está puesto en cómo los sujetos articulan su historia individual, familiar y social y los sentidos que le otorgan, así como la particularidad de las significaciones atribuidas a las mismas.

A su vez, con el objetivo de comprender la complejidad de la realidad a abordar, utilizamos grupos focales de discusión (Vela Peon, F., 2001). Ello permite armar relatos junto con otros, ya que los interpela a reflexionar sobre sus propias trayectorias.

La integración de ambas técnicas nos permite acercarnos a un enfoque de investigación-acción, el cual supone el

estudio de una situación social a fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma (Elliot, 1993). El enfoque es particularmente valioso para abordar esta población, ya que posibilita la producción de conocimiento sobre los propios actores del estudio. Los espacios creados de reflexión y de encuentro con investigadores, operadores y pares, favorecen la construcción de la identidad (Ricoeur, 1996). Se genera, en el intercambio con el otro, la posibilidad de repensar las propias trayectorias, integrando en la trama discursiva de las historias de vida el pasado, el presente y el futuro (Correa, 1999).

En función de los objetivos planteados, se trabajó con una muestra basada en criterios (*"criterion-based selection"*, Patton, 1990) configurada por catorce jóvenes en situación de calle-, pertenecientes a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de entre 20 y 24 años, que asistían durante el año 2013 a un Centro Educativo de Nivel Primario que atiende las necesidades de dicha población y doce grupos focales de discusión. El centro educativo en el que se realizó la presente investigación funciona como soporte institucional que enlaza la educación formal y las necesidades de estos jóvenes, propiciando vínculos y apoyos asociados a la continuidad de sus estudios, que favorecen el acceso al sistema de salud y a otras instancias sociales.

El corpus de análisis se configuró a partir de veinticuatro entrevistas audio-grabadas y acompañadas del registro del investigador, que incluyen aspectos paratextuales de la misma, así como del registro del discurrir de los catorce talleres que configuraron los grupos de discusión. A partir del procesamiento, análisis e interpretación de la información obtenida, se elaboraron categorías considerando la estructura de la narración, la forma en que abordan la temporalidad, las modalidades vinculares, las representaciones sociales y sus trayectorias de vida, estudio, y trabajo, los roles sociales propios y de otros, las estrategias argumentativas, la construcción de la imagen y las metáforas (Wagner & Wodak, 2006). Se prestó especial atención a la modalidad discursiva empleada y la temporalidad en el relato.

RESULTADOS

Un pasado siempre presente

Cuando relatan sus trayectorias, los jóvenes suelen ubicar un momento decisivo, de inflexión, que refiere a las causas y al momento de salida del espacio familiar. Esas miradas retrospectivas, biográficas, dan cuenta del momento en que pasaron a estar en la calle, dejando atrás algún tipo de escenario familiar. Este hecho puntual queda destacado, marca un quiebre temporal.

"...Bueno voy a mi casa y viste, me estaba esperando en la puerta mi vieja y mi padrastro, 'entra para adentro' me dicen. Me pega un bife acá en la nuca; porque había prestado la plata que tenía que llevar para mi casa. Me empezaron a correr por toda la casa, todos, mi hermano... me dieron una paliza, y ahí me fui a la mierda" (F., varón, 23 años)

"Ya tenía 6 meses, me dejó una cicatriz mi viejo, contra la vitrina, todo... Lo conocí a los 19 años. El chabón quiso

volver con la mina y yo le dije '¿Qué vas a hacer?'. Yo desde mis 9 años... Salí de mi casa y me la voy a remar sola, listo, chau. Mi familia es un tiro al aire, un tiro al aire. Es un desastre mi familia, mi familia es un desastre. Cada uno hace su rumbo" (Y., mujer, 19 años)

Estos episodios precisos y traumáticos son comprendidos en los términos de una decisión propia tomada a temprana edad y suelen ocupar el lugar de un verdadero "mito de origen", un relato genealógico, explicativo de sus trayectorias, y a la vez ordenador de los sucesos de su vida. Narrar un mito implica un proceso de historización. A través de él se explican y significan las experiencias presentes. Ese tiempo inaugural impacta directamente sobre la construcción identitaria, en tanto opera como justificativo de la identidad de la calle.

El presente continuo y la circularidad

Los jóvenes al narrar sus vidas ponen de manifiesto un tipo de temporalidad que alude a recorridos que se repiten incesantemente. Esta circularidad es además espacial. Los relatos destacan acciones, intenciones y motivaciones que se despliegan en forma reiterada, atravesadas por sensaciones de inestabilidad, desprotección y falta de anclajes que permitan la construcción de algo nuevo.

"Estando en el hogar iba a la casa de mi viejo. Iba, todo..." (...) *"Y estuve así, de hogar en hogar, después. Hasta que conocí a mi actual señora... Ahí no fui más a hogares ni nada"* (...) *"Hay veces que me iba pero..., a lo primero era como una visita a la casa de mi viejo o a la casa de mi tía con la que... en la mayoría del maltrato que me daba mi viejo me iba a refugiar a la casa de mi tía."* (...) *"Nos fuimos otra vez y así estuvimos. De la casa de mi suegra a la casa de mi vieja, de ahí a la calle. Estuvimos así los catorce..., los once años que estamos juntos"* (D., varón, 24 años)

"¿Cuándo volviste? Como unas 50 veces volví, pero... ¿Y volviste, porque? Volví para, para ver si cambiaban un poquito, ¿Qué querés cambiar? No, ellos, fui a ver si cambiaban un poquito, aunque sea un poco. Ah, ¿si ellos cambiaban? Sí, pero no... ¿Qué cosas esperas que cambien? No, siempre lo mismo. ¿Y qué sería siempre lo mismo? Y... mentir, pelear" (F, varón, 23 años)

Insistentemente, los jóvenes remiten al retorno a los ambientes y los vínculos familiares. Son movilizados por la ilusión de reencuentro familiar/afectivo, que la realidad suele desmentir. En el marco de estas trayectorias repetidas se recortan, sin embargo, situaciones y eventos de vida que resultan decisivos para el abandono de la circularidad, como veremos más adelante.

Las anticipaciones del futuro

Estar en la calle favorece la construcción de un tipo de temporalidad futura de corto plazo. Gestionar la propia existencia y vivir allí implica tomar decisiones en forma constante, aferrarse en forma transitoria a vínculos, objetos y actividades. La sensación de fugacidad, de que todo puede perderse en un instante se torna constitutiva. Fac-

tores climáticos, institucionales, políticos y sociales resultan amenazas a la continuidad y a la posibilidad de pensar en un horizonte extenso.

En este contexto, apegarse al presente resulta una estrategia y un reaseguro para evitar desilusiones y frustraciones. La circularidad aparece también entonces en la manera en que se enuncian las anticipaciones de futuro

El día a día

Una forma de representar el futuro es en calidad de no-existente, inimaginable, asociado a la imposibilidad de ser pensado.

“Como le digo a todos, mi futuro, no pienso nada. Vivo el día a día, las veinticuatro horas. Del futuro no pienso nada, porque ya me pasó varios años que pensando en un futuro nunca podía concretar nada. Prefiero vivir el día a día, a ver cuándo llega el mejor.” (D., varón, 24 años)

Pero, ¿es realmente el futuro impensable? Podemos entender esta perspectiva como una estrategia que permite a los jóvenes resguardarse del desencanto y las frustraciones, consonantes con sus vivencias pasadas. Al mismo tiempo, pensarse en el futuro supone participar de una representación “legítima” que anuda la definición de un proyecto a un valor cultural y social.

Pero en estos casos la participación se realiza desde los márgenes. De allí que no resulte tan sencillo para estos jóvenes anticipar y enunciar vínculos con objetos valorados socialmente. El temor a que lo esperado pueda desmoronarse en el intento de concreción, coarta la posibilidad misma de pensarlo. La pregunta por el futuro -realizada por un interlocutor que ocupa una posición sociocultural distinta y más poderosa - se torna así disruptiva, haciendo surgir espontáneamente lo “no imaginable”. La relación con el futuro se vuelve tensa; genera incertidumbre, frustración y temor. Como contraparte, la respuesta por el día a día, centrada en el presente, se convierte en marca del grupo. Sin embargo, cuando ahondamos en los relatos y componemos las distintas maneras de enunciar la temporalidad, arribamos a construcciones subjetivas que ponen en evidencia otras formas de ver el futuro. El pasado y el presente se alinean en una mirada hacia lo que no ocurrió, pero que es deseable que ocurra.

El futuro como reparación

Las anticipaciones de futuro también pueden funcionar como una forma de ruptura de la circularidad. Se parte del antecedente de un pasado de experiencias vinculadas a fracasos que se intenta superar con el fin de mejorar las posibilidades, argumentando una mayor responsabilidad y reconociendo una mejor valoración de sí mismos.

A partir de una historia vincular y familiar caracterizada por discontinuidades surgen intenciones de futuro que resultan intentos de reparación. Esa historia es significativa como desafortunada, adversa y disfuncional. Experiencias relacionadas a violencia familiar y carencias materiales son las más frecuentes, y son relatadas en asociación a una representación de sí mismos siendo pequeños y expuestos a situaciones de desmesura, con

un vivo registro de su propia fragilidad e indefensión, expresada como el “llorar por dentro”, el estar “muy tristes”, el ser “chiquitos, boluditos, inexpertos”.

Entonces, el futuro resulta un intento de no repetición de una escena pasada, que busca la transformación de dichas experiencias. De esta forma, el futuro aparece “reparado”. Una realidad en la que se expresa esta reparación son los propios hijos, quienes propician la construcción de una temporalidad diferente. La maternidad/paternidad - como posibilidad o como experiencia efectiva - resulta reparadora de historias de vida dolorosas y proveedora de nuevas identidades, que permiten recuperar un ideal de familia a través de la construcción de la propia.

“Antes yo pensaba en joda todo el día, ponele, las veinticuatro horas pero toda la semana. Y cuando nació ella empecé a disminuirme; iba a menos jodas que antes, iba más tranquilo, estaba más concentrado en que a ella no le falte nada” (D., varón, 24 años)

“Yo siempre digo que cuando tenga mi hijo, yo le voy a dar todo lo que mis padres no me dieron. El amor que mi padre y mi madre no me pudo dar, se lo voy a dar. Las cosas que a mí no me pudieron dar, se las voy a dar a él. Todo lo que a mí no me hicieron, se lo voy a hacer a él. Porque no es ‘Bueno, mis papás me maltrataban, mi papá era un borracho, yo voy a ser un borracho’. No. Lo mismo no va a pasar mi hijo. Lo que yo pasé no lo va a pasar mi hijo. Él tiene que pasar cosas mejores. Tiene que ser un estudiante, tiene que estudiar, tiene que trabajar. No lo que yo pasé, por todo lo que yo pasé. Yo no quiero que él pase eso. Yo lo pasé, y porque yo lo pasé no lo tiene que pasar mi hijo. Yo ya lo pasé, y por eso, por experiencia, mi hijo no lo va a pasar. Mi hija o mi hijo. Mi hijo va a ser así, tiene que ser así y va a ser así. Va a estudiar, va a trabajar, y yo voy a ser el mejor padre. Pero ¿por qué voy a ser el mejor padre? Porque yo me estoy decidiendo. Ser el mejor padre, darle amor, darle cariño, darle besos, abrazarlo, llevarlo a la placita. Llevarlo a tomar helado, cambiarle los pañales ¿Me entendés? Eso es un buen padre.” (A., varón, 24 años)

“Tengo ganas de terminarla [la escuela], es como que tengo una meta yo, de darle el ejemplo a mi hija.” (M., mujer, 23 años)

Los hijos permiten proyectar una experiencia diferente; motorizar el deseo de estar bien y “rescatarse”. Posibilitan que el futuro pueda ser pensado, en el formato de cuidar y criar a alguien buscando mejorar cómo ellos fueron cuidados. “Darle a mi hijo todo lo que no me dieron a mí” es un sentido común en esta población, los hijos conllevan una fantasía y expectativa de conformación y consolidación de la familia, de inclusión y reivindicación, de deseo de salida de la calle, facilitando condiciones de posibilidad de nuevas experiencias para sí mismos.

El futuro arruinado. Desesperanza

Dentro de esta categoría el futuro es enunciado en un tiempo potencial y es significado como arruinado. Refiere a la posibilidad de que el proyecto imaginado pueda no

concretarse, asociado a una sensación de desesperanza. En el análisis consideramos que esta modalidad resulta una defensa frente al desencanto y también un modo de procesar las frustraciones posibles.

“¿Vos decías que, digamos, no ibas mucho a la escuela porque tu mamá no te cuidaba? No, me descuidaba, yo creo que me descuidó. Porque si ella me hubiera insistido más que estudie, yo podría. Pero ella no me insistía. Capaz que no era muy compañera conmigo, y todo. Yo creo que sí, porque yo con mis hijas, yo a veces, yo soy compañera con ellas y ellas lo pueden hacer.” (B., mujer, 20 años)

“Si yo naciera en una familia cristiana, hubiera recorrido otro camino, igual yo le agradezco a Dios por la familia que me tocó, porque a pesar de todo las cosas fueron para bien” (A., varón, 24 años)

“¿Pero de que vale que te ofrezcan de grande cuando de chiquito no te llevaron? Porque yo podría haber sido otra persona, porque yo tenía la inteligencia ... Hasta el día de hoy (...) a mí me dejaron re tirado..., así, cortita” (M., varón, 21 años)

La condición de posibilidad del futuro está determinada por el pasado, reflejando la formulación: “si el pasado hubiera sido distinto, el futuro no estaría arruinado”. Ello cierra la posibilidad de que algún cambio sea posible. “Hubiera podido”, “tenía la inteligencia y no fue”: en términos de la construcción identitaria el futuro aparece enunciado como una potencialidad pérdida, desperdiciada. Alude a un lugar y una existencia que no sucederá; se encuentra negada en la enunciación volviendo a aquello que se desea superar.

El futuro en acción, paso a paso

También podemos situar un conjunto de relatos en los que comienza a tomar forma la enunciación de un futuro posible, a partir de la implementación de pequeñas acciones y construcción de sentidos de los actos presentes.

Aluden a una sucesión de acciones que pueden llevar a que algo de lo cotidiano sea diferente. Se trata de hacer algo distinto para obtener algún resultado diverso, de no repetición; una realidad diferente y transformada en la que prima la acción.

Generar una diferencia frente a una repetición - en la que pasado y presente no destacan diferencias - a través de acciones concretas distintas (por ejemplo, estudiar, no manifestar la hostilidad por vía de la acción y la agresión física), supone la posibilidad de anticiparse a lo porvenir y pensarse sujeto activo en esa anticipación. Implica también valorar algunos aspectos de la realidad presente que se aspira a no perder, con la posibilidad de hacer/ser algo distinto en el futuro.

La anticipación del futuro permite una integración de las distintas experiencias de la vida, en virtud de propósitos que resultan organizadores, que facilitan los compromisos y la realización de acciones en pos de esa anticipación narrada, lo cual se plasma paso a paso en la forma de narrarlo.

“¿Qué tenés pensado para el año que viene? Trabajar, y estoy pensando en irnos a otro lado. Un lugar para nosotros nada más, y las nenas, todo. Y que las nenas sigan en el jardín. Bueno, los dos chiquitos van a venir acá. Yo también estoy pensando trabajar a la mañana, un par de horitas y después a la tarde venir. Turno tarde, no mañana. Porque yo vengo a la mañana y me quedo a la tarde al taller. Pero seguir estudiando en la escuela, porque si no aprendo nada a leer y todo eso, no me va a servir de nada. Si voy a trabajar a algún lado me van a pasar por encima. Entonces me conviene estudiar. ¿Cómo sería eso de que te van a pasar por encima? Claro, porque si vos no sabes sacar cuentas, no sabes de la plata, no sabes leer, te pasan por encima porque, por ejemplo, cuando te paguen lo que vos trabajaste no sabes si te están pagando bien o si te están dando mal el vuelto. O si te están pagando menos. También eso. O si te dicen algo para leer y lo tenés que firmar o algo, y no sabés lo que dice, nada (...) Me gusta estudiar, que aunque me cueste le pongo esfuerzo porque la verdad que me está costando una banda” (B., mujer, 20 años)

Las acciones presentes cobran sentido y relevancia si se las puede incluir en un entramado en las que adquieren importancia y justifican el esfuerzo realizado.

B. llega a la escuela impulsada por una trabajadora social que la advierte sobre la necesidad de educar a sus hijos. La experiencia de estar en la institución para acompañarlos abre la posibilidad de un nuevo paso, de otras acciones vinculadas a formarse y considerar otros futuros posibles.

“C: No, me quede pensando, no lo lastimé. No le clave una punta o algo, le clavaba un picaso o algo.... No le hice nada, lo deje así. Le dije ‘Chabón, te voy a cagar a palos’, pero no pasó más de ahí (...) no me da para andar jodiendo...”

¿Te sentiste distinto? ¿Qué fue lo distinto?

C: Lo distinto fue que..., bueno, yo lo hubiera lastimado y no lo hice, le hubiera dado una puñalada y no lo hice... Y la parejita se quedó mirándome... ‘¿Qué te pasa? ¿Llamaste a un patrullero?’ Casi me llevan en cana...

F: Para mí eso no es distinto, no es nada distinto. Seguiste usando violencia. Lo distinto hubiera sido que pudieras hablar, no pegarle...

C: Bueno, ¡Pero a lo que hubiera hecho antes!

F: La violencia genera más violencia ¿Entendes? A veces existen las palabras para solucionar un problema, no solo la violencia ¿Entendes?

Y eso, que pudiendo lastimarlo y no lo hiciste ¿Para vos fue distinto?

C: Si lo lastimo, capaz lo lastimo mal. Y pensé en todo lo que vengo haciendo, lo que vengo logrando. Lo tiro todo por la ventana. Entonces preferí... ‘Bueno, le pego una piña y me voy’ (...) Y fue así, o sea, yo quiero lograr más cosas. Yo quiero salir, no quiero seguir siempre estancado en el mismo lugar, (...) como ya te dije el otro día (...) Ya está, yo ya cumplí una etapa en la calle, ya estoy grande, (...) Quiero poder formar mi hogar, construir una familia, dejar de consumir, que me cuesta pero lo estoy haciendo.

Alguno decía ‘Por un momento pensé’. Qué bueno eso a veces ¿No? Tomar un minuto para pensar...

C: Antes no pensaba, era espontáneo. De repente viví todas cosas, después pensé en las cosas buenas de mi vida y las que tengo. El apoyo, el cariño... que tengo acá. (Intercambio en un taller de reflexión).

Un proceso reflexivo se pone en marcha - "pararse a pensar" - en contraste con actuar por puro impulso. En el despliegue y puesta en práctica, los planes se van tornando significativos a medida que pueden suceder cosas distintas, lo cual es sostenido también por actores sociales que acompañan y refuerzan estas acciones.

Prever los resultados de un curso de acción requiere anticipar las consecuencias en un tiempo futuro en el cual se evidencian los resultados derivados de esa acción.

La posibilidad de detenerse a pensar en lugar de actuar espontáneamente requiere una operación que permita ensayar, en la imaginación o en la acción, perspectivas diferentes. La experiencia de los jóvenes en la escuela en la que participan, considerada altamente inclusiva y posibilitadora de miradas no estigmatizantes, ofrece esta posibilidad (Aisenso, Legaspi & otros, 2014). En ese mismo sentido, refieren a efectos similares, derivados de la experiencia de haber sido privados de libertad o participar de una religión, las cuales instalan una ruptura respecto al actuar, es un tiempo de detenerse y pensar.

REFLEXIONES GENERALES

Temporalidad y construcción subjetiva

Del análisis de los relatos se desprende el impacto que la situación de calle genera en la construcción identitaria y en el modo peculiar en que estos jóvenes historizan sus experiencias de vida y anticipan recorridos posibles para el futuro.

En la explicación de su situación presente, hemos identificado una construcción que se destaca por su carácter repetitivo: el actor es un niño que toma con ilusión de autonomía, la decisión de alejarse de un escenario familiar de dolor y desamparo. La experiencia, lejos de narrarse como proceso, se expresa en un evento singular, que tiende a volverse mítico. Este "mito de origen" resulta un hito narrativo al que los jóvenes vuelven reiteradamente para dar significado a las experiencias presentes, marcadas por la situación de calle. Constituye un relato explicativo condensado, definido como nodal, cargado de sentidos y contenidos emocionales que tiene valor de verdad histórica y subjetiva. Su valor argumental permite situarlo como hipótesis explicativa de la temporalidad circular. Los jóvenes suelen recurrir a él para justificar su presente. Pero también retornan a aquel evento para imaginar destinos o ensayar desenlaces que podrían haber sido diferentes a lo ocurrido. Se refieren constantemente a ese tiempo anterior ligado a la violencia y al abandono, seguido de un deterioro o quiebre de los vínculos y la cotidianidad, con la esperanza de remodelarlo. En todo momento, se trata de un pasado hiriente, que no cesa de estar presente y que surge como punto de referencia cuando se alude al futuro.

El presente ocupa un lugar central en el relato, como

tiempo de retorno, como refugio para no entrar en contacto con el pasado ni con el futuro, principalmente cuando las expectativas se representan como impensables. La modalidad circular identificada en las narrativas de este grupo, alude no sólo a los espacios por los que se transitan, sino también a un modo particular de expresar la temporalidad. Las experiencias de precariedad, fracaso escolar, frustraciones y violencia, entre otras condiciones de vulnerabilidad, son reconocidas y justifican un presente que podría ser mejor y no lo es, restringiendo la posibilidad de representar el futuro. En caso extremo, la "desesperanza" transforma la verdad histórica en argumento de resignación. Sin embargo la temporalidad futura no solamente aparece como impensable. Aparece sistemáticamente en el relato, organizada en relación a distintas vertientes. Por un lado, respondiendo a estrategias de acción concretas y de corto plazo, a modo de pasos pequeños, que responden a la valorización de la acción presente en pos de otras acciones futuras. Por otro, estableciendo una ruptura con aquello que ha resultado doloroso, relacionado a experiencias asociadas a vínculos primarios (familia de origen) y en relación a situaciones y eventos de alto impacto subjetivo. El futuro adquiere también, así, un valor de reparación de las situaciones "traumáticas" vividas en la infancia.

Revisión de la categoría de proyecto

A partir de lo analizado, es posible retomar la pregunta inicial sobre la utilización de la categoría de proyecto. Ante todo, resulta necesario comprender que la concepción tradicional de proyecto es tributaria de un grupo social y que funciona, consiguientemente, de forma prescriptiva: establece respuestas socialmente válidas y desconoce las particularidades de las trayectorias individuales. Cabría preguntarse hasta qué punto este discurso normativo impacta en las definiciones que los jóvenes entrevistados elaboran de sí mismos, así como de sus anticipaciones de futuro. Tal como se ha visto, para muchos de ellos la pregunta explícita acerca de su proyecto, en lugar de habilitar y convalidar sus itinerarios, los invalida terminantemente. Quedan de este modo afuera todas aquellas expectativas y anticipaciones de futuro que se vinculan con sus historias de vida pero desencuadran con el modelo socialmente esperable y establecido.

El encuentro con estos jóvenes nos interpela acerca de la pertinencia y los riesgos que puede implicar el concepto teórico y metodológico de proyecto para el abordaje de las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. Si bien existe hoy un amplio consenso en considerar al sujeto como actor en su proceso de construcción de su proyecto de vida, este objetivo puede dar lugar a prácticas muy distintas, que darían cuenta a su vez de finalidades muy diferentes. La relación entre objetivos y finalidades no está dada de antemano; un mismo objetivo puede corresponder a finalidades diferentes, incluso opuestas. Según Guichard, estas pueden ser *adaptativas*, es decir, el proyecto se construiría en función de las realidades sociales, interpretadas como "habilidades, intereses y valores personales", que deben adaptarse a las

demandas y flexibilidad del mercado laboral. En ese sentido, desde nuestra perspectiva, la discusión sobre las finalidades es indesligable de cuestiones éticas; obliga a plantearse interrogantes primordiales sobre el sujeto humano al que se asiste y sobre el tipo de sociedad que se desea construir. Las finalidades a las que se apunta se refieren a promover el desarrollo personal y social, para lograr *transformaciones* que permitan ampliar las oportunidades (Guichard, 2002).

Es por ello que creemos que resulta necesaria una reflexión profunda y crítica acerca de la articulación del concepto de proyecto personal, con las finalidades que subyacen a las prácticas de orientación. De no cuestionar y ampliar esta concepción, se corre el riesgo de que las intervenciones terminen respondiendo a las expectativas más o menos explícitas de las instituciones sociales en vez de atender a las necesidades concretas de las poblaciones asistidas. Las prácticas realizadas con poblaciones tan heterogéneas en cuanto a sus trayectorias sociales nos permiten concluir que resulta necesario construir una noción de proyecto más amplia, que tome en cuenta las particularidades de cada situación y que evite funcionar como un factor más de prescripción y de encasillamiento, que no deslegitime las aspiraciones personales ni termine por perpetuar la marginación social.

En tanto herramienta subjetiva para hacer frente a las incertidumbres que la vida moderna plantea, el proyecto se construye con aristas diferenciales. Supone la integración de experiencias personales de vida y la elaboración narrativa de un posible futuro en el marco de un presente específico. Expresa una intención justificada desde la propia historia, cuya posibilidad de concreción implica un proceso de acciones concretas de paso a paso en el marco de un propósito implicado. El proyecto engloba, entonces, la idea fundamental de que "algo vale la pena", de que es posible ir llegando paso a paso y que conllevaría el cambio a una situación más deseable.

El trabajo con jóvenes en situación de alta vulnerabilidad social habilita a redefinir el concepto mismo de proyecto en los términos una disposición psicológica y un accionar orientado a que algo se modifique en el orden de la vida cotidiana. Superando las marcas estigmatizantes, esta definición subraya la idea de oportunidad, de apertura del horizonte de posibilidades: algo que se quiere hacer y que resulta posible, algo que puede abrir posteriormente nuevos deseos y expectativas, en cualquier orden de la vida y ya sea en relación al presente o al futuro más inmediato o más lejano, es también proyecto. Porque en esa proyección los jóvenes encuentran motivos para comprometerse con un accionar diferente y se muestran capaces de imaginar modificaciones en su historia personal, otorgando sentido a sus vidas.

El lugar de la escuela

El proyecto implica una acción autónoma y responsable frente a las actividades que se asumen. Pero estas actividades no ocurren en la soledad de la experiencia individual, sino que se inscriben en el complejo entramado de las relaciones con los otros. En este sentido, no hay pro-

yecto puramente individual; su construcción implica siempre una interacción con alguien distinto, ya sea una persona, un grupo o una institución.

Como ha demostrado el análisis, algunos de los espacios por los que transitan estos jóvenes ofrecen modalidades de la temporalidad que contrastan con sus trayectorias circulares. Particularmente en este caso, se advierte el peso que tiene el establecimiento escolar en la construcción de una temporalidad de mayor estabilidad. La escuela es una potencial generadora de condiciones de posibilidad para promover visiones alternativas a las de la circularidad.

Si bien, por lo general, los jóvenes se apropian del espacio escolar de un modo circular, yéndose y volviendo una y otra vez, esta institución no sólo les ofrece un temporalidad en la que se suceden ciclos educativos de acuerdo a un orden temporal, sino que propone explícitamente un trabajo de reflexión y de historización. Este trabajo de puesta en perspectiva de sí mismos implica re-pensarse e incide sobre las reconfiguraciones identitarias de los jóvenes. Funciona como un marco y referente estable, sólido, acompañante, ofrece un horizonte temporal gradual y graduado, con perspectivas de futuro claras. Su existencia, presencia y acompañamiento están garantizados, no fluctúan.

A su vez, la narrativa escolar encarnada en los actores educativos apuesta a un futuro posible, transformado y mejorado. La figura del operador resulta paradigmática de ello. Se trata de jóvenes que han recorrido el camino propuesto. "Salir de la calle" se muestra, a través de ellos, posible y pone en circulación un modelo de anticipación de futuro deseable. Así, la institución cumple una función educativa pero a su vez genera un soporte integral material, cognitivo, afectivo y social, que se traduce en efectos en el discurso. La escuela impulsa la construcción de narrativas de vida alternativas, positivamente valoradas por los jóvenes.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La tensión que se establece entre lo subjetivo y psicológico que implica proyectarse por un lado, y lo socialmente prescriptivo y normativo de la idea de proyecto de vida (la "necesidad/ obligación" de tener un proyecto de vida) por el otro, recorre los testimonios de los jóvenes en situación de calle.

Como fue dicho, la noción de proyecto responde a una condición social e histórica que se torna hegemónica. Pensar el futuro desde el presente como resultado de la experiencia pasada y un lugar de realización personal, no es una tarea abstracta, universal, sino un ejercicio imbuido por intereses y aspiraciones singulares, por ideologías que responden a una estructuración social de carácter histórico. Desde el punto de vista de los jóvenes en situación de vulnerabilidad, este modelo se presenta como una imposición que, antes que acomodarse a su realidad, la incomoda. En ese sentido, sus narraciones dan cuenta de la voluntad de responder a lo que se les impone como reclamo social, un "deber ser". Al mismo tiempo, sin embargo, expresan una situación radicalmente distinta.

A lo largo de sus relatos, los jóvenes se demuestran recurrentemente dispuestos a asumir un papel activo, creador. Antes que lograr adaptarse, se acercan a su pasado y su futuro de una forma singular, marcada por su condición en el presente. Estas concepciones de la temporalidad configuran construcciones subjetivas novedosas, que ponen en cuestión el concepto mismo de proyecto. Al menos en su acepción tradicional, la idea de un proyecto de vida se muestra cada vez más insuficiente.

Desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación, esta constatación impulsa a reflexionar sobre el diseño de estrategias de intervención que favorezcan la puesta en perspectiva de biografías personales e intenciones de futuro de estos jóvenes. Resulta evidente también la importancia de utilizar estrategias metodológicas que puedan traducirse a su vez en dispositivos que fomenten la igualdad de oportunidades. Plantear interrogantes sobre concepciones naturalizadas marca también el desafío de poder construir prácticas novedosas, vinculadas a la exploración y al reconocimiento mutuo, no planteadas desde la lógica del bien hacer, sino desde el reconocimiento del otro como sujeto de derecho.

Se destaca así, por último, el compromiso ético del investigador-orientador quien, posicionado como un otro, puede impulsar el despliegue de narrativas alternativas a las hegemónicas en las que una nueva concepción subjetiva del cambio encuentre su lugar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson G.; Legaspi, L. y otros (2014) Jóvenes en la calle: Temporalidad y anticipaciones de futuro. Encuentro RENIJA 2014. Villa Mercedes, San Luis. No publicado.
- Ameigeiras, Aldo (2006) El abordaje etnográfico en la investigación social en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) Estrategias de Investigación Cualitativa, 107-152. Barcelona: Gedisa
- Arfuch, L. (2002). *El espacio Biográfico. Dilemas de la subjetividad Contemporánea*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Aulagnier, P. (1991). Construir(se) un pasado. *Revista de Psicoanálisis A.P.de B.A.*, (pp. 441-467) Vol. XIII N° 3.
- Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. p. 13.
- Beck, U. (2001). *La sociedad del riesgo global. "El manifiesto cosmopolita"*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Busso, G. (2005). Pobreza, exclusión y vulnerabilidad social. Usos, limitaciones y potencialidades para el diseño de políticas de desarrollo y de población; Tandil, VIII Jornadas Argentinas de Estudios de Población, Asociación de Estudios de la Población Argentina.
- Castel, R. (1991). La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión. En Castel, R. *El Espacio Institucional*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- CEPAL (2002). Vulnerabilidad sociodemográfica: viejos y nuevos riesgos para comunidades, hogares y personas. LC/R.2086. Santiago de Chile.
- Correa, R. (1999). La aproximación biográfica como opción epistemológica, ética y metodológica. *Proposiciones*. pág. 29, 35-44
- Dorsen, C. (2010) Vulnerability in homeless adolescents: concept analysis. *Journal of Advanced Nursing* 66(12), 2819-2827.
- Duchatzky, S. (1998) La escuela como frontera. Reflexiones sobre los estudios de la experiencia educativa para jóvenes de sectores populares. *Propuesta educativa*, 18, 4-15.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Morata.
- Filgueira, C. (2001), *La actualidad de viejas temáticas: sobre los estudios de clases, estratificación y movilidad social en América Latina*. Santiago: CEPAL, 60 pp.
- Forni, F., Gallart, M. A. y Vasilachis, I. (1993). *Métodos cualitativos II: La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Gonzalez, L.M. (2009). Orientaciones de lectura sobre vulnerabilidad social* Publicado en Leandro M. González (comp.) y otros, *Lecturas sobre vulnerabilidad y desigualdad social*; Córdoba, Centro de Estudios Avanzados (U.N.C.) - CONICET, 2009, ISBN 978-987-23989-5-8, págs. 13-29.,
- Guber, R. (2001). *La etnografía*. Buenos Aires: Norma.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guichard, J.(2002) "Problemáticas sociales, modelizaciones teóricas y finalidades de la Orientación" en *Creando proyectos en tiempos de incertidumbre*, Montevideo, Psicolibros-Wasala.
- Holstein, J.A. y Gubrium, J.F. (1995). *The Active Interview. Qualitative Research Methods*, Volume 37. London*. Sage Publications.
- Kaztman, R. et. al. (1999a): *Vulnerabilidad, Activos y Exclusión Social en Argentina y Uruguay*. Santiago, Organización Internacional del Trabajo, Documento de Trabajo No 107.

- Katzman, R. et. al. (1999b): Activos y Estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay. Montevideo, CEPAL.
- Merklen, D. (2013) Las dinámicas contemporáneas de la individuación. En CastelKessler-Merklen-Murard: Individuación, precariedad, inseguridad ¿desintitucionalización del presente?, Buenos Aires: Paidós.
- Moreno Crossley J. C. (2008): El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad: problemas, alcances y perspectivas. *Miami, Center for Latin American Studies, University of Miami, Working Paper Series #9.*
- Pascual C. (2002) "Jóvenes de la calle, uso percepción y representación del espacio calle" Tesis para optar al título de antropólogo social. Departamento de Antropología. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Patton, M. Q. (1990). Qualitative evaluation and research methods (2nd ed.). *Newbury Park, CA: Sage*
- Ricoeur, P. (1996). *Tiempo y narración, III, El tiempo narrado*, México: Siglo XXI.
- Rodríguez Espinola, S. (2014). *Condición y prevención de la salud, recursos psicológicos y redes de contención social*. En Barómetro de la Deuda Social Argentina, Serie del Bicentenario (2010-2016), Año IV, *Claroscuros en el desarrollo humano y la integración social*. Buenos Aires: UCA.
- Rodríguez Vignoli, J. (2000). Vulnerabilidad demográfica: una faceta de las desventajas sociales. Santiago, CEPAL, Serie Población y Desarrollo No 5.
- Sautu, R. (1999) *El Método Biográfico: la reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores sociales*, Buenos Aires: Editorial de Belgrano
- Taylor S.J. & Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Editorial Paidós
- Vela Peón, F. (2001), Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés María Luisa, Observar, escuchar y comprender, sobre la tradición cualitativa en la investigación social, México: El Colegio de México-FLACSO
- Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta
- Wagner, I. & Wodak, R. (2006) Performing Success: Identifying strategies of self-presentation in women's autobiographical narratives. *Discourse and Society* 3.

Fecha de recepción: 17/06/15

Fecha de aceptación: 16/07/15