



UNIVERSIDAD  
DE LA REPUBLICA



**Universidad de la República**  
**Facultad de Psicología**  
**Maestría en Psicología Clínica**

**Proyecto: “Efectos subjetivos de la inserción en CECAP y su  
vinculación con la permanencia en la institución”**

**Para optar al título de Magister en Psicología Clínica**

**Autora: Lic. Paula Achard**  
**Directora de Tesis: Prof. Tit. Adriana Cristóforo**

Montevideo, Uruguay.

2014

*A mi hija Juana.*

# AGRADECIMIENTOS

---

A mi esposo Martín por su paciencia, gracias por acompañarme en todos mis locos proyectos.

A mi familia, por sostenerme y permitirme crecer.

A mi tutora, por su generosidad y afecto. Gracias por acompañarme pacientemente, y por enseñarme un modo distinto de vivir la profesión.

A CECAP, a las autoridades y a los educadores por facilitarme el ingreso y trabajo en la institución. Gracias a los jóvenes entrevistados por permitirme acercarme a sus vidas.

A mis compañeros de Facultad de Psicología por apoyarme y estimular con sus aportes la escritura de esta tesis.

# Contenido

---

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO I - ESTADO ACTUAL.....	13
CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO.....	20
1. Nuevas subjetividades y globalización.....	20
2. Producción de subjetividad y constitución psíquica.....	24
3. Vulnerabilidad y exclusión.....	32
4. Papel de la educación.....	37
CAPÍTULO III - PLANTEO DEL PROBLEMA.....	42
CAPÍTULO IV - METODOLOGÍA.....	45
1. Diseño de investigación.....	47
1.1. Casuística.....	51
1.2. Procedimiento.....	53
2. Metodología de recolección y elaboración de los datos.....	54
2.1. Instrumentos de recolección de datos.....	55
2.2. Técnica de análisis de datos.....	57
2.3. Elaboración de los datos (construcción de las categorías).....	58
2.4. Categorías.....	59
CAPÍTULO V - ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	67
1. Análisis de resultados referidos a los objetivos específicos.....	67
1.1. Análisis de las entrevistas.....	68
1.2. Análisis de persona bajo la lluvia.....	83
2. Análisis de resultados referidos al objetivo general.....	95
2.1. Efectos subjetivos de la inserción en CECAP.....	95
CAPÍTULO VI - CONCLUSIONES.....	115
1. Síntesis de los resultados.....	115
2. Aportes de la investigación.....	118
3. Limitaciones de la investigación al problema.....	119

4. Líneas que abre .....	119
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	1271
ANEXOS.....	1277
Anexo A – Guía de la entrevista.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b> 7
Anexo B – Gráficos PBL.....	1289
Anexo C – Historias PBL.....	12837

# RESUMEN

---

El presente proyecto aborda un problema que afecta a gran número de jóvenes en nuestro país: la desafiliación educativa como uno de los componentes de la exclusión. El sufrimiento psíquico generado por la exclusión deja profundas huellas en el psiquismo, ya que el sujeto es privado de su propia condición de humano. Este proyecto toma la exclusión del sistema educativo como una grave vulneración de los derechos del adolescente buscando generar nuevos conocimientos en torno a esta problemática.

Estos jóvenes quedan por fuera del sistema en graves estados de vulnerabilidad psíquica, sufriendo una profunda desprotección, perdiendo referencias y modelos identitarios, alejándose de la posibilidad de integrarse a la sociedad (Klein, A. 2008). Las altas tasas de repetición y deserción en el trayecto del Ciclo Básico son un dato revelador del problema y obligan a tomarlo como un objetivo prioritario (Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. Área de Educación no Formal. Programa Nacional de Educación y Trabajo, 2009b).

La problemática principal a la que se buscó responder fue a la desafiliación como grave vulneración del individuo, y a las producciones de subjetividad que se despliegan a partir de esta. Se buscó aportar conocimiento en relación a las características subjetivas de estos jóvenes, a las particularidades de su sufrimiento y a los procesos de desubjetivación que les impone la exclusión. Se procura ayudar contribuir a la inclusión y permanencia de los jóvenes en el sistema educativo, principalmente como recurso para su protección frente a la vulnerabilidad. Es primordial el compromiso de contribuir a la comprensión de los complejos procesos de desubjetivación que sufren estos jóvenes, con la esperanza de aportar en la modificación de sus condiciones psico-sociales.

Se trabajó desde un enfoque cualitativo, más particularmente a través del estudio de caso, buscando analizar este fenómeno desde la narrativa de los jóvenes, permitiendo un acercamiento a las vivencias de los protagonistas.

En relación al procedimiento, se aplicaron entrevistas individuales y la técnica gráfica Persona Bajo la Lluvia a 10 jóvenes pertenecientes al Primer Semestre de CECAP (Centro de Capacitación y Producción).

El estudio mostró la importancia del sentimiento de pertenencia en la permanencia del joven en la institución. A través del estudio longitudinal se observaron los cambios positivos en los procesos subjetivos producidos por la inserción en CECAP.

**Palabras clave: Adolescencia, Jóvenes Ni Ni, Producción de Subjetividad, Exclusión, Vulnerabilidad.**

# ABSTRACT

---

The aim of this project is to address a problem that affects a great number of young people in our country: the disaffiliation as one of the components of exclusion.

The psychic suffering generated by exclusion has a profound impact in the human psyche since the individual is deprived of its own human condition. This document approaches the exclusion from the educational system as a serious violation of the adolescent rights while it seeks to obtain further knowledge around these problems.

These young people are left outside the system in a state of extreme psychic vulnerability, suffering from a deep sense of being defenceless, losing references and identity models, moving away from the possibility of social integration (Klein, A. 2008). High rates of grade repetition and early leaving during lower secondary education are clear indicators of the problem and compel us to face it as an urgent issue (Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. Área de Educación no Formal. Programa Nacional de Educación y Trabajo, 2009b).

The main question that was tried to answer during the development of this project was the disaffiliation as a serious violation of the individual, and the production of subjectivity that emerges from it. This document works towards providing further knowledge regarding these adolescents subjectivity characteristics, the distinctiveness of their suffering and the processes of subjectivity loss imposed by exclusion. Additionally, it seeks to reassure the inclusion and permanence of young people in the educational system, mainly as a resource to protect them from vulnerability. The commitment to making a contribution to the understanding of the complex processes of subjectivity loss that these young people go through is essential, wishing it will result in a change on their psychosocial conditions.

The research was made from a qualitative point of view, more specifically through case study, looking to analyse this phenomenon from the young people's stories, allowing for a closeness to the life experiences of the protagonists.

Regarding the proceedings, individual interviews were held and the graphic test Draw a Person in the Rain was applied to 10 adolescents from the first semester of CECAP (Centro de Capacitación y Producción).



This study has provided strong enough evidence towards how important is the sense of belonging in the permanence of the young person in the institution. The power that accessing and then remaining in the institution has at an individual level was evident through all the different stages, favoring the valuation of oneself, and giving to them the possibility of conceiving projects in the long run. Changes in the young people's subjective processes were observed during the applications of the techniques, an item that has been deeply analysed throughout this thesis.

**Key words: Adolescence, Young NiNis (No-Work No-Study Young People), Production of Subjectivity, Exclusion, Vulnerability.**

# INTRODUCCIÓN

---

Los cambios generados en las últimas décadas a nivel global, tanto en lo social, en lo cultural, como en lo económico causan consecuencias en los individuos, en sus formas de ser y de estar en el mundo. Se generan así huellas que marcan el recorrido individual de cada sujeto.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) plantea en su informe del 2005 el gran deterioro de las condiciones de vida y de trabajo en toda Latinoamérica lo que genera grandes desigualdades sociales debido a la inequidad en la distribución y acceso a los recursos. Al mismo tiempo algunos planteos dan cuenta de que los planes basados en subsidios tuvieron como consecuencia el incremento de la **exclusión y vulnerabilidad**. Dicha exclusión y vulnerabilidad se hacen evidentes en la gran dificultad para el acceso a la educación, al logro de un empleo formal, al acercamiento a la información y al conocimiento tecnológico (elemento que excluye de la sociedad actual).

En las franjas más desfavorecidas se ven altas tasas de accidentes, hechos de violencia, suicidio, consumo de sustancias, embarazos adolescentes, enfermedades de transmisión sexual, entre otras, que aumentan el riesgo, no solo de vida, sino también de un adecuado desarrollo en niños y jóvenes. Las grandes diferencias entre distintos sectores sociales generan una profunda brecha que atenta contra la inclusión social (Barrón, 2008).

Los analistas reunidos en un seminario sobre “Globalización, educación y pobreza en América Latina” realizado en Barcelona a finales de 2005 organizado por la Fundación CIDOB (Centro de Internacional de Documentación de Barcelona) plantean los magros resultados que han tenido las políticas educativas en América Latina, y muestran cómo **la mayor inversión en la educación, buscando mayor acceso a la misma y la ampliación de los años de escolarización han tenido escasos resultados sobre la lucha contra la pobreza y la exclusión**. Lo planteado por el Banco Internacional de Desarrollo (BID) es claro en relación a lo anteriormente dicho: se concluye que **el problema central de la educación no es el acceso sino la permanencia** (Perinat y Tarabay, 2008).

Ante este panorama algunos autores buscan una comprensión culturalista de los sujetos, buscan comprender el binomio *educación y desarrollo* desde una visión más amplia y cultural. Se preguntan qué medios tienen los adolescentes de los sectores más desfavorecidos para salir de la miseria y acceder a los privilegios con los que cuentan los sectores más ricos. Aparecen así los programas educativos que deben ser analizados

ampliamente ya que muchas veces lo que generan es mayor desigualdad y ampliación de la brecha existente (Perinat y Tarabay, 2008).

La adolescencia se construye según la época y el contexto. Es pertinente entonces reflexionar acerca de los **modos de producción de subjetividad** que responden a las lógicas del contexto histórico, ideológico, económico y político. Más particularmente, en lo que refiere al tema de la presente tesis la identidad dependerá de los cambios que se dan en el tiempo y en el entorno. La identidad es un elemento esencial para la interacción con otro, y habilita los modos de relacionamiento y el aprendizaje. La subjetividad y la identidad acompañan las diferentes épocas históricas y el devenir de sus modos de producción (Velásquez, 2006). Cabe aquí una aclaración en cuanto a la diferenciación entre subjetividad e identidad, ya que la subjetividad es una producción socio-histórica y va a ser característica de cada época, la identidad por su parte tiene más que ver con la constitución subjetiva que va a estar vinculada fuertemente con los factores histórico familiares e histórico libidinales.

Las características de nuestra posmodernidad: la sociedad del conocimiento, los grandes avances de la tecnología, la gran complejidad de la sociedad actual, los intrincados procesos políticos, el gran consumismo, y las crisis de las instituciones tradicionales en especial la escuela, la familia y la iglesia son las que condicionan los procesos de desarrollo de identidad y conjuntamente de producción de subjetividad. Todos estos elementos ilustran de forma clara las características del ser y del estar en el mundo, las que condicionarán los modos de producción de los sujetos (Velásquez, 2006).

En la actualidad los valores que priman giran en torno al grupo, la inmediatez, la emoción, el presente, la estética, la diversidad y la diversión; todo esto muy transversalizado por la lógica del consumo y la velocidad (Velásquez, 2006, Perinat y Tarabay, 2008).

Esta investigación busca estudiar en particular **los modos de producción de subjetividad actuales en relación a una nueva problemática psicosocial que se vive a nivel mundial, la denominada Generación Ni-Ni** –jóvenes que ni estudian, ni trabajan-. Se trabajó en CECAP –Centro de Producción y Capacitación- perteneciente al Ministerio de Educación y Cultura, que desde una propuesta de educación no formal recibe a chicos de entre 15 y 17 años. La problemática principal a la que se buscó responder fue la desafiliación como grave vulneración del individuo, y a las producciones de subjetividad que se despliegan a partir de esta. Es así que se trazan los siguientes objetivos:

## **Objetivo general**

- Analizar y describir los efectos subjetivos de la inserción en el CECAP y su vinculación con la permanencia en la institución.

## **Objetivos específicos**

- Conocer la percepción sobre sí mismos que poseen los jóvenes al ingreso y luego de un tiempo de permanencia en la institución.

- Analizar las características que tiene el sentimiento de pertenencia en estos jóvenes.

- Conocer desde la narrativa construida por ellos la vinculación entre la motivación de participar y permanecer en CECAP y sus proyectos de vida.

El principal propósito es escuchar en voz de los protagonistas cómo significan su situación, particularmente en relación a las dificultades de inserción en el sistema de educación formal ya que entendemos la exclusión del sistema educativo como una grave vulneración a los derechos del adolescente y un indicador de los procesos de desubjetivación a los que están expuestos.

Este estudio busca aportar conocimiento en relación a las características subjetivas de estos jóvenes, a las particularidades de su sufrimiento y a los procesos de desubjetivación que les impone la exclusión.

Se trabajó desde un enfoque cualitativo, a través del estudio de caso, buscando un acercamiento a las vivencias de los protagonistas a través de su narrativa.

En relación al procedimiento, se aplicaron entrevistas individuales y la técnica gráfica Persona Bajo la Lluvia a 10 jóvenes pertenecientes al Primer Semestre de CECAP.

La problemática abordada por este proyecto es de alta complejidad y sumamente pertinente ya que busca la comprensión de un grave problema de alcance mundial que coloca a la población joven en situación de vulnerabilidad.

Lo que este estudio ha podido concluir es el valor que posee el sentimiento de pertenencia en la permanencia del joven en la institución. Se concluye que la permanencia en la institución favorece la valoración de sí mismo, y la posibilidad de pensar para sí un

proyecto de vida. Se han observado, a través de este estudio longitudinal, los cambios positivos, de subjetivación en los jóvenes. Se hicieron observables a través de las técnicas aplicadas los cambios en los procesos subjetivos de los chicos, lo que ha sido analizado en profundidad en esta tesis.

# CAPÍTULO I - ESTADO ACTUAL

---

En un estudio realizado en las favelas del norte de Brasil, en el que se buscó identificar las principales causas de la deserción escolar en adolescentes, se encontraron como principales causas la paternidad temprana, el trabajo infantil y la pobreza (Cardoso, Verner, 2011).

Por su parte, en México, en un estudio realizado con una muestra de 84 jóvenes embarazadas, se buscó la relación entre las bajas calificaciones y la deserción escolar, con el embarazo adolescente. Es así como 54 de ellas (64,3%) ya no estudiaban al quedar embarazadas, 20 (23,8%) estudiaban y dejaron de hacerlo, y apenas 10 (11,9%) lo hacían antes y continúan estudiando (Sánchez, Reyes, Reyes-Gómez, Javier, 2006).

En Uruguay, según datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística más del 99% de los niños uruguayos de entre 6 a 11 años asisten a establecimientos educativos. Esto cambia en la franja etaria de chicos de entre 12 a 17 años donde se constata un 87% de asistencias en Montevideo. Esto se hace más grave en los hogares de menores recursos en los que únicamente el 47% de los jóvenes de entre 12 y 17 asisten a la educación sin retraso (Juli y Ramos, 2008; Buecheli y Cabela, 2006). El informe de UNICEF (2012) plantea la relación entre el nivel de escolarización y la condición de pobreza de los jóvenes en Uruguay.

En los jóvenes de 15 a 19 años que terminaron primaria (6 años de escolaridad) encontramos que un total de 96,8% logra finalizar la enseñanza primaria, cifra que se desglosa de la siguiente manera:

- de los **chicos en situación de pobreza únicamente el 92,06%** logra finalizar los 6 años completos,
- en contraposición de los que sí lo logran en un **98,23% de jóvenes que se encuentran fuera de las condiciones de pobreza.**

En cuanto a los jóvenes de 20 a 24 años que terminaron la educación media básica (9 años de escolaridad), encontramos que lo logran en un 65,8% del total, y al desglosarlo se constata que:

- en situación de pobreza lo logran en un 33,53%,
- y en un 36,41% fuera de condiciones de pobreza. (De Armas y Retamoso, 2010)

La Consultora Equipos Mori hace públicos en el año 2012 datos muy relevantes en relación a los jóvenes de 14 a 29 años que no estudian ni trabajan; es así como un 34% estudia, 11% estudia y trabaja, 38% trabaja y 17% Ni estudia, Ni trabaja. A su vez dentro de esta franja encontramos que la mayor proporción de jóvenes que no concurre a centros educativos ni a establecimientos laborales se encuentra entre los 17 y los 21 años: allí tenemos que el porcentaje llega al 23 % (Rodríguez, 2012).

Las cifras son elocuentes en cuanto a que esta es una grave problemática psicosocial que hoy en día se vive a nivel mundial pero de la que nuestro país no es una excepción. El término Generación “Ni-Ni” surge aproximadamente en el año 2008. En España se ven las primeras referencias a partir de un trabajo publicado por el Instituto Nacional de Estadística, donde se plantea que el 6% de la población apta para trabajar (710.000 jóvenes aproximadamente) se encontraban en condición Ni-Ni (Schujman, 2011).

Dentro de la multifactorialidad de esta problemática psicosocial Schujman (2011) destaca dos variables para comprender este fenómeno:

- Jóvenes que fueron criados por padres muy exigidos a nivel social, con extensas jornadas laborales a fin de lograr el mandato de superación y ascenso social, con un dudoso sentimiento de plenitud y felicidad el cual es recibido por los niños y jóvenes generando el temor y el rechazo por este estilo de vida.
- Dificultades en el aprendizaje de las conductas de socialización, generaciones que han crecido bajo el imperio de la tecnología, que hoy día Ni se encuentran solos, Ni se encuentran acompañados.

La apatía caracteriza a estos jóvenes que no estudian de manera sostenida, ni logran trabajar de forma constante, características similares a la dificultad para sostener vínculos estables y duraderos. Las relaciones afectivas aparecen como una gran dificultad, característica que no es sólo de los jóvenes, es un mal de esta época que se ve claramente en los nuevos modos relacionales (chats, foros, etc) que disfrazan la dificultad en establecer relaciones humanas cargadas de afecto. Otro elemento que caracteriza a la realidad de la juventud de este siglo son los bajísimos niveles de frustración que muestran (Schujman, 2011).

La coyuntura actual genera dificultad en el establecimiento de referencias y límites, tanto personales, sociales y vinculares. Infinidad de autores (Bleichmar, 2007 Viñar, 2002, Bauman, 1999 entre otros) han planteado de qué forma la globalización alimenta la desorientación que se sufre en estos tiempos. Esta última, junto con la falta de sostén

vivenciada por los jóvenes, genera una distancia entre las generaciones, dejándolos muy solos y expuestos a conductas de riesgo.

Actualmente es claro de qué forma las fases del desarrollo evolutivo se aceleran. En el caso de la adolescencia su comienzo se adelanta y conjuntamente se hace más prolongada en el tiempo perdiendo los límites claros de su finalización. Este fenómeno es causa y efecto de la Generación Ni-Ni. Son varios los factores que intervienen: *los factores socio-culturales*, las reglas en este mundo no son claras, no logran contener, la macroeconomía cada vez menos amigable; *los factores vinculares*, las características de los vínculos actuales, y en especial el modo relacional que se establece a nivel familiar; y por último *los factores individuales*, elementos que tienen que ver con la estructura de la personalidad y con la genética del individuo (Schujman, 2011).

Ante la falla de las instituciones sociales como la familia y los grupos de referencia, los adolescentes quedan con un pobre soporte social y vínculos laxos de contención. De esta forma estos adolescentes utilizan sus recursos internos para adaptarse, y para el desarrollo de su personalidad (Hernández y Benjet, 2012).

En los sectores más carenciados de la sociedad las necesidades básicas insatisfechas (MaxNeef, 1993) dificultan el desarrollo educativo formal de los jóvenes, agravando la situación. Presos de los apremios de estas necesidades, intentan buscar trabajo –en situaciones irregulares por su falta de edad y formación- que los empujan a detenerse o demorarse en el ingreso y desarrollo de la educación secundaria. La dificultad y fracaso que enfrentan para el ingreso al mercado laboral los desalienta de tal forma que quedan a merced de situaciones de riesgo (consumo de sustancias, delincuencia, marginalidad, desequilibrio y patologías a nivel de su salud mental), ya que ni consiguen trabajo, ni logran encontrar el modo de reinserirse en la educación que no se adapta a sus necesidades cotidianas (Hernández y Benjet, 2012, Schujman, 2011).

La exclusión social, la falta de recursos y salidas posibles de estos jóvenes hace que el desarrollo de su identidad tambalee, se dificulta el ajuste social dejándolos expuestos a alteraciones en las conductas que ponen en riesgo su integridad física.

Estos adolescentes son presos del desamparo y la marginación, ya que, sin una adecuada educación, se ven obligados a incursionar con escasas herramientas en el mercado laboral a fin de satisfacer las necesidades básicas de ellos y de sus familias. Esta situación obstaculiza el desarrollo adecuado del joven y sus destrezas en los vínculos afectivos, sociales y culturales. Las condiciones en que viven y se desarrollan generan



situaciones de riesgo que pueden repercutir en su estado de salud y a la vez, la exclusión repercute en la constitución de la identidad del adolescente llegando a alterar el desarrollo de su personalidad. Los riesgos a nivel psicológico tienen que ver con exponerse a situaciones de riesgo, al consumo de sustancias y al suicidio (Hernández y Benjet, 2012).

Es por todo lo dicho anteriormente que se busca promover el ingreso y la permanencia de los niños y adolescentes en los centros educativos considerados estos como espacios que propician la construcción de la identidad y brindan los elementos que les permitirán constituirse en ciudadanos productivos. De este modo se lograría reducir la frecuencia de los problemas psicológicos de inicio temprano en la adolescencia y sus consecuencias más peligrosas (Hernández y Benjet, 2012). Esto se complejiza ya que las instituciones educativas actuales se encuentran en jaque, quedando en evidencia que no se ha logrado adaptar a los requerimientos actuales.

Los estados depresivos y los trastornos ansiosos padecidos por adolescentes conllevan un mayor riesgo en la deserción escolar, en el ingreso y mantenimiento en el ámbito laboral, y en el abandono general de las actividades llevándolos a engrosar el denominado grupo de Ni-Ni. Los trastornos mentales padecidos por los jóvenes excluidos son mayoritariamente estados depresivos y ansiosos, trastornos de conducta y uso de sustancias nocivas, llegando incluso al suicidio. Claramente estos estados retroalimentan la exclusión, generando mayor alejamiento de sus vínculos, y de las instituciones educativas. Cabe destacar que existen diferencias en cuanto al género siendo en el caso de las mujeres más común los trastornos de ansiedad y depresivos y en los hombres las conductas hostiles.

Ante esto surge el cuestionamiento sobre si dichos problemas de salud mental son previos al abandono de las actividades, o si es la condición de Ni-Ni la que genera estas patologías mentales. En este sentido son varios los estudios que prueban cómo la condición de Ni-Ni repercute en la salud mental de los adolescentes generando graves manifestaciones psicológicas: en las mujeres se han visto más claramente los sentimientos negativos sobre sí mismas y en los hombres mayor dificultad en la introspección. Pasados los 6 meses sin actividades formales –educativas o laborales- los jóvenes tienen mayor probabilidad de padecer trastornos mentales. Es claro que la desesperanza, las dificultades que enfrentan estos adolescentes dificultan darle un sentido a la vida (Hernández y Benjet, 2012).

A su vez el observatorio de infancia y adolescencia (UNICEF, 2012) aporta un dato muy significativo según el cual, el 26% de los niños menores de 6 años vivía en hogares pobres en el 2011. Es claro que el correcto desarrollo de estos niños depende de complejas determinantes multidimensionales; se ponen en juego no solo los aspectos individuales, sino lo familiar, lo social y lo cultural, por solo nombrar algunos. De todos estos factores depende el lograr la equidad social, el desarrollo armónico, la seguridad social y la atención en salud. El Estado como rector, debe cumplir una función de protector de los derechos individuales garantizando el desarrollo humano en todos sus aspectos (Corbo, Dambrauskas, D'Oliveira y Guida, 2009).

El sistema educativo uruguayo ha logrado la universalización de la educación primaria, aunque no lo ha logrado efectivamente con la educación secundaria como en el que se observa un claro rezago. Como principal elemento explicativo surgen las necesidades básicas insatisfechas, las que emergen en determinados contextos socio-económicos, que obligan al joven a tomar el rol de proveedor familiar cubriendo necesidades para las que no está lo suficientemente maduro tanto a nivel psíquico como académico (Corbo et al, 2009). El abandono del nivel secundario se da como resultado de múltiples factores que se juegan en diversos niveles, las diferencias socio-económicas, la diversidad cultural, las distintas oportunidades que ofrece la escuela en cuanto a la permanencia (Tapia y Pantoja, 2010).

Diferentes estudios buscan conocer cómo perciben el abandono del nivel secundario los diversos actores insertos en el circuito de la educación. Los estudios se centran en analizar por un lado la oferta que se hace desde el sistema educativo, y por otro, desde la demanda de los propios estudiantes y sus familias. Refieren a dos tipos de factores.

Por un lado lo escolar, referido a lo institucional, lo académico, lo relacional –que incluye el rendimiento académico, la conducta, y a la vez los estilos de enseñanza y el trato de los docentes hacia los estudiantes. Por otro, lo extra-escolar que refiere al entorno, a las familias –en relación al nivel de desarrollo, conductas de riesgo, situaciones de violencia que podrían afectar el correcto desarrollo-, a la comunidad y a los alumnos. Tomando estos dos vectores se analiza el abandono entendido como un proceso de alta complejidad. Cada caso de abandono escolar o rezago, debe ser analizado desde los diversos elementos intervinientes que, como estudian algunos autores tienen que ver con factores que son más probables según el sexo o la edad de los alumnos (Tapia y Pantoja, 2010).

Es claro que entre los elementos que se conjugan y tienen como resultado la desvinculación de la educación formal, se enlazan los elementos subjetivos, a la vez que se

juega lo lejano que se hace el curriculum propuesto (doce años de escolarización que no asegura una formación e ingreso decente al mercado laboral) a las necesidades cotidianas y cognitivas de los jóvenes. Estos elementos sumados a la falta de seguimiento y adaptación de la curricula a las necesidades y posibilidades de los estudiantes refuerzan la vivencia de dificultad y baja autoestima que afecta de forma directa todos los proyectos propuestos.

Siguiendo las proyecciones del Instituto Nacional de Estadística el Uruguay contaba con 765.689 jóvenes –de 15 a 29 años- para el año 2010, lo que representa un 22,8% del total de la población. A su vez si tomamos los datos aportados por la Encuesta Continua de Hogares (ECH), en el año 2008 el 22% de los jóvenes se encuentran bajo la línea de pobreza, y el 1,7% de los jóvenes se ubica por debajo de la línea de indigencia. Esta misma fuente –ECH- revela que para el 2009 los jóvenes que no estudian ni trabajan ascenderá al 17,9%. Luego, el 40,4% ha ingresado al mercado laboral abandonando sus estudios, el 12,8% estudia y trabaja; y por último solo un 29% de los jóvenes uruguayos estudian y no trabajan, cifra que desciende a medida que aumenta la edad de la población (MIDES, 2010).

Si bien la educación Primaria es prácticamente universal en el Uruguay, no lo es así el Ciclo Básico (CB), ya que casi el 30% de la población urbana total no logra completarlo; únicamente el 36,5% de los jóvenes de entre 20 y 29 años han finalizado la enseñanza media, y de estos solo un 25,6% lo hizo sin rezago. Los niveles de abandono comienzan entre los 13 y 14 años, es decir dejan los estudios con 6 o 7 años de escolarización, el punto de inflexión se da en el pasaje de Primaria a Secundaria, 13% no logran acceder al CB. Luego el segundo momento de gran abandono es en 4º año o primer año de enseñanza media superior.

A su vez dentro de los jóvenes que se mantienen dentro del sistema educativo, se ven grandes desigualdades en cuanto a la calidad de los aprendizajes alcanzados, es así como el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes muestra como el contexto de procedencia del estudiante, determina –favoreciendo o perjudicando- la calidad y el nivel de los aprendizajes, pautando desde aquí una desigualdad en las posibilidades de formación y acceso en el futuro (Filardo, 2010). Dentro del estudio de la juventud en Uruguay, es un dato significativo el número de suicidios, y su relación con la Salud Mental. En el 2007 se detectaron 18% de muertes de jóvenes de entre 15 y 18 años por suicidio, cifra más alta en relación a Latinoamérica. La Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud del año 2008 señala que un 11,3% de los jóvenes se sintió triste o desesperado durante dos o más semanas al punto de tener que dejar de realizar sus actividades, de estos solo un 23% realizaron consultas a profesionales de la Salud Mental (Filardo, 2010).

Ante este panorama se crean los programas de capacitación y empleo, que buscan paliar las dificultades que los jóvenes enfrentan. Estos programas logran, en el mejor de los casos, facilitar el reingreso de los jóvenes a la educación media gracias a la promoción de su autoestima, les devuelven la capacidad de creer en ellos mismos y sus posibilidades de aprender. Al mismo tiempo, una de las principales críticas que se les hace a estos programas es el ser asistencialistas, y la necesidad de modernizar las políticas en cuanto a la integración social. No obstante estos espacios son fundamentales para estos jóvenes, ya que muchas veces son los únicos que poseen para insertarse y tomar contacto con ámbitos saludables y son un paso hacia la inclusión social (Jacinto, s.f.). Ante este panorama, se registra un incremento de los programas de capacitación y empleo orientados a mejorar las posibilidades de ingreso al mercado de trabajo de los jóvenes más desfavorecidos, en el que se incluye el CECAP que busca contribuir a la equidad y la integración social.

CECAP surge hace 30 años, en el año 1981 con una propuesta de “educación integral”, que brinda apoyo educativo para la reinserción en la educación formal así como el mundo del trabajo. La propuesta que encuentran en CECAP es flexible, incluyendo las siguientes áreas:

- referencia educativa,
- conocimientos básicos,
- capacitación profesional, laboral,
- expresión artística, informática, educación física,
- recreación, y deportes.

La población que llega a CECAP en su mayoría no ha tenido oportunidades de participación juvenil desde ningún espacio. Son jóvenes de entre 15 y 17 años de contexto socioeconómico bajo que no estudian ni trabajan. La mayoría ha comenzado educación media, aprobando algún año; luego del distanciamiento de las instituciones educativas, se observa en sus itinerarios una vuelta al liceo al comenzar cada año lectivo y un nuevo abandono al promediar la primera mitad del año. En su gran mayoría muestran desganado y desinterés en participar, no se reconocen como sujetos con capacidad de incidir en la sociedad de la que se sienten afuera y vivencian una gran dificultad para pensarse como sujetos activos de su propio futuro (Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. Área de Educación no Formal. Programa Nacional de Educación y Trabajo, 2009b).

## CAPÍTULO II - MARCO TEÓRICO

---

El presente capítulo busca introducir al lector en los conceptos fundamentales trabajados en esta tesis a fin de compartir un código en común que facilite la correcta comprensión de lo escrito.

Es así como los conceptos que el lector encontrará desarrollados aquí serán en primer lugar, los relativos a las **nuevas subjetividades y la globalización**: se busca comprender cómo las nuevas formas de ser y estar en el mundo afectan las formas de habitar la adolescencia.

En segundo lugar se abordan las conceptualizaciones referidas a la **producción de subjetividad**, que nos habilita a analizar el problema planteado desde una óptica abarcativa, permitiendo a su vez analizar la complejidad del proceso de **constitución psíquica** y el de desarrollo de la identidad. Se incluye en este apartado el concepto de traumatismo psíquico, con el objetivo de profundizar en la idea de la amenaza que estos estados de exclusión y vulnerabilidad generan para la integralidad del sujeto.

En tercer lugar se trabaja la **vulnerabilidad y la exclusión** como los estados en los que se encuentran la población de jóvenes estudiados, y la problemática actual generada por la dificultad de su inserción y permanencia en las instituciones.

Por último ha sido tomado el lugar que **la educación** adquiere en estos procesos, tanto en su rol de inclusión, como en los efectos de exclusión que parece tener en las poblaciones vulneradas y vulnerables.

### 1. Nuevas subjetividades y globalización

El contexto socio-histórico en el que se organiza una población, determina en gran parte sus condiciones de vida. Actualmente, los efectos que produce la globalización afectan de forma directa estas condiciones, generando tensiones entre el acceso a bienes, productos y servicios; y la imposibilidad o dificultad de acceder a ellos, lo que genera efectos en la interacción y convivencia de la sociedad. Es justamente de la relación que se dé dentro de esta, y de esta con el Estado que se fundan ciertos valores en común (Barrón, 2008).

Tal como lo plantea Salas (en Sandoval, s.f):

En esta última década hemos asistido a un proceso de integración de los mercados internacionales, en especial del financiero; a la caída de las barreras comerciales, a la liberalización de los mercados de trabajo que generan un panorama diferente de las otras décadas de este siglo (p. 152).

A esto se suma el gran desarrollo tecnológico y de las comunicaciones lo que genera claras repercusiones no solo en los modos vinculares dentro de la familia, sino también fuera de esta, en la educación, en el trabajo y con el Estado.

Bajoit y Franssen (en Sandoval, s.f) plantean una **mutación cultural**, de un modelo cultural basado en la razón social (lo que es legítimo y útil para la colectividad), a otro fundado sobre la autorrealización autónoma (es legítimo aquello que favorece el desarrollo personal del individuo) y, más aún, “la reducción de la credibilidad que afecta al modelo de la razón social y el aumento de la credibilidad que se vincula al modelo de la autorrealización autónoma, serían al final un proceso irreversible en la medida en que éste sería alentado por todos, incluso por aquellos que aparentemente se esfuerzan por resistirlo” (p. 161).

Diversos autores plantean el desplazamiento del Estado por el mercado. Los diversos modos de producción de subjetividad se inscriben en las condiciones de vida particulares de los que lo habitan, estas no son atemporales ni universales se atan al contexto sociohistórico.

Hoy día la fuerza del mercado sustituye a la del Estado, es así como los sujetos que antes poseían la categoría de ciudadanos, hoy son ante todo consumidores (Sandoval, s.f.). El sujeto hoy en día ya no se construye en base a un marco de referencia compartido sino que cada uno crea y define su propio sistema de referencia, es así como el sujeto se encuentra cada vez más aislado, despojado de lazos. El Estado que durante los siglos XIX y XX fue clave para la organización social se muestra con grandes dificultades para establecer el orden, y la justicia social. Con este corrimiento se pierde un elemento esencial, el orden simbólico que sí era impuesto por el Estado -protector de todos por igual-, lo que impulsaba al ciudadano a ser parte de un orden mayor (Duschatzky y Corea, 2004).

Siguiendo con esta línea, son varios los autores que hacen énfasis en las consecuencias que se han generado a partir de los cambios que ha sufrido la familia tradicional, patriarcal. Se habla en este sentido de un resquebrajamiento del eje paterno-filial. Esto genera nuevos modos de relacionamiento y establecimiento de vínculos, que

afecta la construcción de la identidad de cada individuo. Duschatzky y Corea (2004) sostienen que los nuevos modos de relacionamiento y fraternidad surgen a partir de la pérdida de la familia como base constitutiva del sujeto, dando respuesta a la ineficiencia simbólica del modelo tradicional.

Droeven, Lewkowicz, Grinschpun (en Duschatzky y Corea, 2004), investigan sobre la elección fraterna en los niños de la calle, descubriendo que debido al empobrecimiento del vínculo paterno-filial, y la baja respuesta a las reales necesidades de los niños por parte de las instituciones, los vínculos entre pares cobran mayor valor simbólico de protección que los lazos familiares. Es de este modo como se crean dentro de los grupos o bandas nuevas legalidades de protección e identificación fuera de los dispositivos institucionales tradicionales. La desarticulación que viene sufriendo la familia tradicional tiene directa relación con las alteraciones de las lógicas sociales jerárquicas, junto con la caída del Estado-nación.

Las autoras citadas plantean en su análisis que las modificaciones van más allá del nivel de los vínculos familiares, o de las nuevas configuraciones familiares –familias ensambladas, monoparentales, ampliadas-, sino el *jaque a la figura de autoridad*. Se cuestiona la categoría de familia, y dentro de ella la eficacia de las figuras portadoras de autoridad simbólica. Es así que junto con la caída del patrón referencial en la estructura familiar, ésta queda vacía, es decir, sin una referencia estable de significación, lo que se postula como el agotamiento del dispositivo familiar.

Uno de los nuevos modos de habitar el agotamiento del dispositivo familiar propuesto por las autoras (Duschatzky y Corea, 2004) es la *desubjetivación*. Si bien no es tomado como un estado puro, si es planteado como *modos desubjetivantes de habitar los vínculos familiares*, es decir no poder hacer nada con esa situación, la desubjetivación está marcada por la imposibilidad de hacer, despoja al sujeto de la toma de decisiones o de responsabilidad. Un ejemplo claro de esto es la disolución de los roles familiares tradicionales, se disuelven las posiciones de protección y autoridad de los padres, esto genera una gran confusión entre las distintas generaciones. La desubjetivación implica la dificultad de gestionar lugares de enunciación desde los cuales habitar las transformaciones.

Hoy día la maternidad y la paternidad aparecen desinvertidas del sentido que poseían tradicionalmente. Es cada vez más claro el corrimiento de los vínculos intergeneracionales pautados por la autoridad, *estos han perdido su lugar simbólicamente*. (Duschatzky y Corea, 2004)

Viñar (2002) en la misma línea plantea que:

En medio siglo hemos pasado de una normalidad blanca, cristiana, masculina, burguesa a un desconcierto donde los criterios hegemónicos que eran compartidos, o al menos detectables y nos posicionaban en la legitimación o en la protesta y la rebelión, hoy se han acabado. (p. 171)

Hoy día las condiciones laborales y del mercado hacen que los trabajos sean compartidos entre menores y mayores, menores que se encuentran en situación de proteger a sus madres, de asumir un rol de protector y proveedor de familia, figuras masculinas borrosas, desdibujamiento de la línea que separa lo prohibido de lo permitido (Duschatzky y Corea, 2004).

Tradicionalmente el trabajo y la educación han sido elementos de integración social, culturalmente aceptados e impulsados con el fin de la productividad, la interacción y la cohesión social. Al formar parte de un proyecto el sujeto pasa a integrar un colectivo que opera como sostén.

Los cambios vividos en el mundo laboral han generado una gran incertidumbre. Actualmente se vive una gran inseguridad en relación al futuro, configurada por la disolución del trabajo como pilar de estructuración social, las altas tasas de desempleo, la pérdida del Estado como protector de los derechos del ciudadano, el desdibujamiento de las fronteras generacionales entre otros que abren paso a procesos de desregulación y precarización. Atrás ha quedado la imagen del asalariado, con una situación estable que oficiaba de soporte para la construcción de una identidad social y de su subjetividad. Hoy día prima el trabajo informal, mal pago, que no asegura la permanencia ni la estabilidad, esto lleva a que los individuos actúen de forma cada vez más individualista, que tiendan a valerse por sí solos, promoviendo el sentimiento de soledad y aislamiento. Estas nuevas modalidades de trabajo, y de vida, no sostienen los procesos identificatorios, no favorecen ni promueven los proyectos a futuro; sumiendo al individuo en una visión catastrófica y pesimista que lo obliga permanentemente a dar respuestas inmediatas a los problemas que se le presentan día a día. La imagen del trabajador como sujeto de derecho, perteneciente a un colectivo, se desvanece.

A su vez la educación, como espacio de producción de subjetividad de gran relevancia, que tradicionalmente aseguraba la integración, el trabajo y la estabilidad, junto con el ascenso social, ha sufrido cambios en los últimos tiempos. Se observan dos procesos que se complementan, obstaculizando la integración social (elemento básico de la propuesta



de la Escuela pública uruguaya); por un lado se observa la segregación territorial cada vez más marcada, que genera que las interacciones sociales entre los niños y sus familias se reduzcan. Por otra parte si bien en Uruguay la Educación Primaria es prácticamente universal, no se puede hablar de igualdad de condiciones ya que no todos los niños tienen la misma posibilidad de éxito o fracaso en el transcurso de su educación. Los chicos que provienen de hogares pobres, tienen una probabilidad superior al 50% de experimentar el fracaso escolar, lo que genera daños terribles por el rechazo, la impotencia y la ajenedad muchas veces experimentada frente a la institución. Esto claramente genera una *marca en su subjetividad*, operando como un antecedente para la integración social, colocando al sujeto en una situación de vulnerabilidad. Como lo señala Giorgi (2006) esta experiencia implica altos niveles de violencia simbólica y la concomitante adjudicación de roles: el problemático, el delincuente, el excluido, etc.

## 2. Producción de subjetividad y constitución psíquica

Silvia Bleichmar (en Edelman, 2011) define la subjetividad como “el lugar donde se articulan los enunciados sociales respecto del yo” (p. 29). Las formas colectivas de la subjetividad son estructurantes para el individuo, pero este no es solo un reflejo de esta sino que entra en interacción con ella y transforma a su realidad intrapsíquica particular.

En relación al conjunto de prácticas que modelan la subjetividad en nuestra sociedad, Giorgi (2006) plantea:

- El lugar simbólico que le es asignado al sujeto en su grupo de referencia.
- Las prácticas y modelos vinculares que predominan dentro de ese grupo (familia) y fuera de éste (comunidad).
- Las normas que caracterizan el ingreso del sujeto al grupo, lo permitido y lo prohibido dentro de este.
- Los modelos, imágenes y estereotipos valorados y difundidos a través de los medios de comunicación.

La producción de subjetividad se genera a través de la asignación de roles y lugares, de la modelación -que alimenta los procesos identitarios y pauta los modos vinculares- y del aprendizaje. El proceso identitario que cada persona debe hacer se asienta en los modelos y experiencias previamente conocidos a través de su integración laboral, educacional y cultural, de los medios masivos de comunicación, de la interacción social, entre otros. La

afiliación mantiene al sujeto dentro de espacios sociales de referencia seguros que le permitirán desarrollarse manteniéndolo alejado de los procesos de desafiliación y exclusión social.

Tal como plantea Giorgi (2006) en relación a los planteos de Kâes, las tradiciones culturales son fundamentales para la producción de subjetividad, es a través de esta que se da un interjuego entre lo individual y lo colectivo. La cultura provee al individuo del sentimiento de pertenencia y tradición que lo trasciende. La cultura genera un nexo con las nuevas generaciones marcando un destino social, y un sistema integrado de valores y pertenencias, lo que más tarde permitirá generar proyectos de vida adecuados a su contexto. En momentos donde estas tradiciones se ven afectadas, por crisis o ruptura, estos enunciados y su valoración pierden lugar y sentido, no sólo para las nuevas generaciones sino para las encargadas de transmitirlos.

Hoy día este fenómeno se ve en la disolución de la cultura obrera, antes de gran valor y prestigio social, la que sostenía procesos de construcción de identidades, y de inclusión y pertenencia social muy fuerte. Hoy día los barrios obreros y las antiguas fábricas se han desvanecido, principalmente su lugar en el imaginario social. Para las nuevas generaciones esto cobra un sentido específico, ya que no encuentran un lugar social, un posible proyecto del que tomar parte, dejándolos muchas veces sin referentes que los puedan guiar y quedando por fuera del sistema, con serias dificultades para establecer su propia identidad.

Viñar (2002) se pregunta acerca de la subjetividad y de los lazos sociales en los tiempos que corren, en el mundo globalizado, que avanza a tiempos vertiginosos, impredecible, que sumen al sujeto en una incertidumbre permanente. Lo que se pone en juego en esta cultura es la propia capacidad de reflexión e introspección. Etimológicamente “sujeto” es “sujetado a”, es así que no es suficiente describir la naturaleza humana, sino que es necesario introducirnos en lo que sujeta al ser humano, lo que dirige su pensamiento.

Ciertamente es muy complejo analizar los atravesamientos subjetivos actuales, dentro de los que estamos insertos. El autor (Viñar, 2002) se refiere a *mutación civilizatoria* para referirse a los cambios drásticos que ha tomado la cultura actual. Los elementos que antes oficiaban de sostén como la familia, el trabajo, la educación, la comunidad, se tambalean actualmente. Predomina la creencia de que solo sobrevivirá el más apto, el más fuerte, el que más destaque –aunque sin saber claramente cuáles son los criterios de selección-, la consigna es destacar, ser diferente dentro de la masa. Los criterios del tiempo, los ritmos actuales se han modificado, todo responde a los requisitos del mercado, cada vez

existe menos tiempo para el encuentro con el otro y para la reflexión. Plantea M. Castells (en Viñar, 2002) que nuestra sociedad niega el tiempo, vivimos un momento en lo que todo es descartable, no solo los objetos sino también las palabras y los encuentros.

Las estrategias de desarrollo que tenían como objetivo acercar los extremos de riqueza y pobreza en Latinoamérica han tenido justamente el efecto contrario, la segmentación, la polarización social, cultural y económica que se observa es alarmante.

A esto se le suma el debilitamiento de los relatos legítimos (político y religiosos), el sujeto es hoy en día libre, jurídica, económica y simbólicamente. Es decir, autorreferencial, que desconoce elementos anteriores y fundantes, todo se sostiene en la autoafirmación. Viñar (2002) hace referencia a cómo en estos tiempos neoliberales, la función de cohesión que poseía el discurso unificador del Otro se ha perdido, eso ha generado en el sujeto una suerte de creencia de *autoengendramiento*. La ilusión de autonomía conlleva riesgos, que hoy día ya observamos en las nuevas patologías. El individuo solo y libre expone al sujeto a una gran fragilidad, soledad y vacío. Surgen en este tiempo las *prótesis identitarias* que suplen la carencia del otro, del vínculo.

El vínculo es fundante, el psiquismo y la subjetividad se constituyen a través de una relación intersubjetiva. El primer grupo que habilita la construcción de la identidad es la familia, en este proceso se conjugan la depositación de expectativas y la narcisización parental por medio de la transmisión del discurso social. Desde el Psicoanálisis la familia se concibe como un núcleo activo, es condición y posibilidad de subjetivación. No existe sujeto desde sus orígenes si este no encuentra las condiciones básicas fundamentales para constituirse como tal. Hoy en día se teoriza que la ley ya no es la del padre, la cual habilita la socialización y el ingreso a la matriz cultural, permitiendo la interacción con otros, sino que se ha dado un cambio en las configuraciones.

Ese primer Otro –la madre- es el motor del psiquismo humano, que a través de sus cuidados entra en una relación con el niño que le permitirá desarrollarse plenamente. La función materna posee una función identificatoria, le da al niño la posibilidad de ser, de dar significado y de nominar los diversos estados por los que atraviesa. Piera Aulagnier (1988) destaca: “la palabra materna derrama un flujo portador y creador de sentido que se anticipa en mucho a la capacidad del niño de reconocer su significación y de retomarla por cuenta propia” (p.34).

El padre de igual forma cumple una función simbólica, él es el representante de la ley, simbólicamente es el portador de los discursos sociales legitimados, el padre cumple

con la función de romper la simbiosis con la madre habilitando el posterior camino hacia la exogamia.

Cada momento histórico pauta modos de ser y de estar en el mundo, el concepto de subjetividad tiene diversos significados, implica diferentes formas de sentir, pensar, dar significaciones y hacer en el mundo. Es de carácter histórico-social, cada período histórico define las significaciones que tienen los conceptos y las instituciones, es así como la significación de la familia, la pareja o la sexualidad mutarán según la época, jamás podrán ser entendidas como universales. A su vez, es individual y colectiva, es por esto que la producción de subjetividad determina las formas en las que los sujetos se integran a los sistemas sociales que les dan a su vez el sentido de la pertenencia.

La subjetividad de cada época se define a través de vectores como las condiciones materiales, las relaciones sociales, las prácticas colectivas y los discursos hegemónicos y las relaciones entre éstos. (Edelman y Kordon, 2011)

El sistema capitalista ha fomentado el camino hacia la fragmentación social, las formas actuales de organización generan la pérdida simbólica de las instituciones como garantes de la pertenencia, produciendo un desalentamiento de grandes porcentajes de la población, que se ven, por solo poner algunos ejemplos, a través de la desesperanza, la falta de proyectos e ideales colectivos. Es por esto que se habla de desfundamento de las instituciones, como la caída del Estado nación. (Edelman y Kordon, 2011)

A su vez, existe entre la subjetividad y el psiquismo una línea fina que dificulta la delimitación entre ambas. Es claro que a través de los vínculos se asimila la subjetividad. Pero a su vez, la subjetividad individual no es un mero reflejo, o reproducción de la subjetividad colectiva, el individuo imprime su sello personal y la transforma, produciendo una marca en el psiquismo. La dificultad en la delimitación conceptual entre subjetividad y psiquismo tiene que ver con que ambas tienen una relación de interioridad y se da fácilmente la superposición entre ellas, en muchos casos sus límites se borran. El psiquismo reconoce los contenidos de la subjetividad de la época, y estos son tomados como los contenidos que nutrirán las fantasías de cada individuo. Psiquismo y subjetividad sufren modificaciones, pero con tiempos de transformación claramente distintos, muchos cambios subjetivos no implican cambios psíquicos. (Edelman y Kordon, 2011)

Es por lo dicho anteriormente que nos interesa analizar el contexto en el que los adolescentes afrontan la crisis implícita en su desarrollo, la que implica vivencias esperables de inestabilidad e incertidumbre, que a la vez serán transversalizadas por el momento socio histórico en el que habitan. Esto los posiciona ante una gran exigencia teniendo que adaptarse y generar habilidades comunicativas, aprendiendo a resolver problemas, adquiriendo habilidades para la escolarización, desarrollando las competencias sociales, la autonomía, la tolerancia a la frustración, entre otras. Estas tareas son propias del adolescente pero son a su vez sostenidas por la familia, que, en situación de deprivación, es una tarea que se hace muy difícil. Es así como los contextos de exclusión atentan contra el correcto desarrollo de los niños y adolescentes. Estudios sobre exclusión realizados por la Unión Europea señalan que si los menores se socializan en contextos desfavorecidos, tienen mayor probabilidad de repetir esta situación, interiorizando valores y costumbres, en su adultez lo que lleva a la larga a perpetuar la exclusión.

La educación formal sería el segundo ámbito de formación de los menores, pero al igual que la familia ha sufrido cambios drásticos. Hoy día la Escuela es formadora de mano de obra, que responde a las necesidades del mercado. Lejos está de lo que plantea Alan Touraine sobre la necesidad de que la escuela captara la individualidad de cada sujeto y promoviera la libertad, la presencia docente sería entonces un agente de socialización más que colaborara en el desarrollo del individuo, facilitando el desarrollo. No hay dudas que la educación es uno de los elementos centrales para la inclusión social, la pregunta sería si la realidad nacional, que se ve expresada a través de los números, refleja esa función de la educación (Barrón, 2008).

En el tránsito por la adolescencia el joven debe procesar cambios a nivel biológico y psíquico, los cuales deben ser tramitados y elaborados internamente. Estudios desde la psicopatología del adolescente alertan sobre los peligros en esta etapa, específicamente sobre los trastornos afectivos, los accidentes y suicidios, y la psicosis.

Pero para posibilitar el tránsito por la adolescencia, permitir los procesos de elaboración subjetiva, de construcción psíquica, es necesario previamente el pasaje por la infancia. En esta son los adultos, a través del cuidado y del lenguaje, los responsables de acompañar el crecimiento. La adolescencia es entonces un proceso que incluye dos grandes vertientes, por un lado el psiquismo infantil en construcción, y por otro el contexto humano habilitante, que a través de la palabra hará posible la simbolización y el ingreso a los códigos compartidos. No hay dudas que el niño que gozó su infancia, y pudo descubrir el disfrute por el aprendizaje, estará mejor preparado para transitar su adolescencia. Esto tiene

que ver con la disponibilidad previa de capital simbólico, lo que le permitirá procesar y mentalizar las imágenes nuevas y traumáticas que despierta la pubertad. (Pazos, Ulriksen, y Goodson, 2007)

Esta transformación, primero biológica y corporal, sexual, la irrupción de la genitalidad adulta, la sexualización del pensamiento, desencadena poderosos procesos mentales a los que el individuo debe dar trámite a través de la representación por la palabra, es decir la simbolización, liberando las capacidades del adolescente, sus potencialidades en la producción de pensamientos (Pazos, Ulriksen y Goodson, 2007)

La pubertad es traumática por las exigencias que ésta impone y que supone cambios psíquicos y físicos. Es por eso que las herramientas previas con las que cuente el sujeto determinarán las posibilidades que el mismo tiene de elaboración, o de desmentida llevándolo a posibles patologías psíquicas.

La familia es la que sostiene la constitución subjetiva habilitando la individuación, es la que introduce la ley de prohibición del incesto, que organiza el psiquismo, y genera el sentimiento de pertenencia, lo que permitirá el desarrollo de un individuo autónomo. (Pazos, Ulriksen y Goodson, 2007)

En esta línea uno de los aspectos centrales en la adolescencia, que continúa el proceso de individuación es el logro de la identidad. La identidad es entonces, una construcción subjetiva que se nutre de la interacción con el medio próximo al individuo (familia, escuela, amigos y agrupaciones en general). En el adolescente se debe transitar el camino hacia la exogamia es por ello un momento de gran demanda física y psíquica que lo llevará poco a poco a la constitución de su identidad y de un proyecto de vida independiente; todo esto es vivido en una etapa de alto riesgo vital por las demandas que se presentan al joven.

En relación a la identidad, Erickson, reconocido como uno de los teóricos del Psicoanálisis que se ha encargado de trabajar este concepto en la población adolescente, la define como “sentimiento de experiencia interna de mismidad, de ser uno mismo en forma coherente y continua a pesar de los cambios internos y externos enfrentados en la vida” (Velásquez, 2007, p. 93).

A esta definición, que hace énfasis en la identidad del yo, se agrega el vector de lo social, es así como el reconocimiento del grupo social toma un lugar fundamental que le da pertenencia y lo habilita a ser (Velásquez, 2007).

Partiendo de los planteos de Dávila tomado por Velásquez (2006) la identidad personal implica:

- Lenguaje y categorías para nombrarse y narrarse.
- Autoestima y autoafirmación.
- Autopercepción de cualidades, defectos, y aprendizajes vitales.
- Capacidad en el reconocimiento del pasado, presente y futuro de su historia.
- Formulación de un proyecto a futuro en lo profesional y/o personal.

A esto se le suma el vector social de la identidad, que sería el reconocimiento de sí mismo en el colectivo; en este nivel se incluyen elementos como:

- Reconocimiento de sí mismo en la familia.
- Reconocimiento y adhesión del sí mismo entre los pares.
- Constitución de una identidad sexual.
- Capacidad de construcción de un nuevo grupo familiar (pareja, familia).
- Adhesión a agrupaciones juveniles, grupos religiosos, deportivos, entre otros.
- Reconocimiento del sí mismo como perteneciente al grupo etario y social denominado joven y/o adolescente.
- Uso de los códigos juveniles, que le permita expresar su identidad de adolescente o de joven.

Definir un proyecto de vida personal y laboral forma parte esencial en la construcción de la identidad del adolescente, ya que ésta habilita el camino exogámico.

Puesto que existen diversos modos de ser joven y de construir su identidad, de transitar esta etapa, se habla en plural, esto es, *juventudes* e *identidades* haciendo referencia a las individualidades.

Por su parte Lozano (en Velásquez, 2007) distingue cuatro grandes instituciones creadoras de identidad, que actúan como gran Otro, estas son:

- Las instituciones de socialización tradicionales (familia, comunidad, escuela, etc).
- Instituciones relacionadas con los bienes simbólicos y culturales, es la denominada industria comercial, que por detrás porta intereses comerciales distorsionando muchas veces la imagen de la juventud.

- Las instituciones normativas, regidas por el aparato jurídico y político, se definen desde aquí lo deseable y lo castigado de los actos de los menores.

Junto con eso el autor plantea variables individuales de gran importancia a la hora en que el sujeto se reconoce como tal, estas son, en primer lugar la variable de género, luego el nivel educativo, la región de procedencia y pertenencia, y por último el contexto socio-económico

Continuando con el estudio de lo relativo a la identidad, es pertinente analizar qué sucede con el desarrollo del individuo en situaciones de vulnerabilidad, violencia y exclusión. Ulriksen (2002) toma los planteos de Viñar, quien señala de qué forma la experiencia de la exclusión funciona como “una desarticulación del vínculo social, donde el sujeto es objeto de un clivaje, de una desmentida de sus derechos y de una renegación de su condición humana (p.189).” Y fundamenta cómo el traumatismo psíquico que es generado por estos tratos inhumanos puede ser comparado por los sufridos en la tortura o persecución política. La reparación, dice, “comienza con el reconocimiento de la legitimidad de su sufrimiento, que reintroduce al individuo en la red del lenguaje dándole un lugar en tanto sujeto social” (Ulriksen, 2002, p. 189).

A su vez, esta autora tomando los planteos de Jean Maisondieu muestra los daños psíquicos que genera a nivel simbólico en el individuo, afectando el sentimiento de existir, la autoestima, la posibilidad de establecer vínculos (Ulriksen, 2002). Habla de formas de violencia que atentan contra la propia posibilidad de vida psíquica, violencias que, por su potencialidad destructiva, dejan de ser elaborables, y se perpetúan como traumatismos psíquicos. La marginación, la exclusión, la violencia y persecución política, el crimen, el incesto, atentan contra el cuerpo y la subjetividad trastocando los valores, la capacidad de pensar, de memorizar, de imaginar, simbolizar y la capacidad de elaboración psíquica, medios a través de los cuales cada uno de los sujetos establece su pertenencia a la sociedad pautando su devenir.

Silvia Bleichmar, (en Edelman y Kordon,2011) en consonancia con Laplanche, plantea que lo traumático es a la vez constitutivo y constituyente del funcionamiento psíquico, y que este se complejiza y se desarrolla a partir de la necesidad de elaboración de los estímulos internos y lo externos, lo que no es elaborable, persistirá como lo traumático. Las crisis –rupturas en las vivencia de continuidad de sí mismo- son las que marcan los cambios en el psiquismo, es entonces en momentos críticos donde se asienta la posibilidad de nuevas inscripciones (Edelman y Kordon, 2011).



Lo traumático amenaza la integralidad del sujeto, fracasan los mecanismos de ligazón del yo, y éste queda sometido a la compulsión a la repetición, y se inhibe la posibilidad del trabajo de representación del preconscious. Lo traumático tiene que ser entendido como lo disruptivo, relacionado no solo con acontecimientos externos sino también a fallas en el apuntalamiento, por ejemplo en situaciones de desamparo. En situación de pobreza la madre, por las carencias reales, puede experimentar fallas en sus capacidades y posibilidades de crianza, generado por la desesperanza, la desesperación y el desánimo. De este modo la angustia, el sufrimiento y el afecto violento es evacuado proyectivamente en el niño. Esto marca una experiencia traumática que no es elaborable, no pasa por el trabajo de simbolización, pierde la posibilidad de un relato para recordar, que dé cuenta de sí mismo. De esta forma quedan los sujetos presos de lo repetitivo, de fallas en el juego intersubjetivo que no habilita la tramitación pulsional, ni el advenimiento de la subjetividad.

Lo traumático como ruptura interna moviliza mecanismos de defensa como el retraimiento de la realidad, la parálisis psíquica, y la dificultad en el examen de la realidad del mundo interno y externo (Ulriksen, 1998). Estas situaciones y vivencias son las que muchas veces empujan a los niños y jóvenes fuera del sistema educativo formal.

### **3. Vulnerabilidad y exclusión**

La globalización y el neoliberalismo han impactado fuertemente en la cultura Latinoamericana, es clara la cronificación de la exclusión y de las desigualdades sociales. La extensión de la marginación genera una subcultura marginal que lleva a la larga, a que la misma se reproduzca. Por otra parte los cambios de la época han generado un gran deterioro a nivel de la educación, de la salud y de la protección social en general. Junto a esto se observa un proceso de pérdida de los referentes, un proceso de aculturación, de destrucción de la familia tradicional, y finalmente de la pérdida de apoyo en la comunidad; todo esto conduce a una ruptura social y cultural por un lado, e intergeneracional por otro, favoreciendo en última instancia la vulnerabilidad. (Ulriksen, 2002)

La vulnerabilidad es entendida como una zona intermedia, entre la integración y la exclusión social. Cuando los niveles de inclusión se ven afectados, y los sujetos comienzan un proceso de alejamiento viendo obstaculizadas sus posibilidades de resolución de

problemas por falta de acceso a recursos –materiales, culturales, sociales, simbólicos- hablamos del ingreso a la zona de vulnerabilidad.

Un sujeto se encuentra en situación de vulnerabilidad cuando el medio que lo rodea –familiar, personal, social, o sus condiciones socioeconómicas o políticas- lo exponen a padecer procesos que lo lleven hacia la exclusión social. Particularmente en la etapa de la adolescencia la vulnerabilidad puede ser observada en situaciones de desventaja en las que el joven vea obstaculizada su participación social, el acceso a la salud y/o la educación, el acceso a la correcta alimentación, y a la interacción entre pares. También en situaciones donde el joven no cuenta con una contención familiar adecuada, teniendo que vivir situaciones de desarraigo, violencia y abuso familiar, lo que daña su adecuado desarrollo.

Otros factores que favorecen los procesos de vulnerabilidad y exclusión son los relacionados con la distribución de la riqueza, el acceso a la información, los valores sociales, los estereotipos, la discriminación etc. que alimentan los procesos de segmentación y cristalización social (Barrón, 2008).

Las sociedades contemporáneas se ven transversalizadas por la exclusión social - concepto multidimensional y dinámico-, que implica una pérdida de participación e integración de los sujetos a sus comunidades y a la sociedad en todas sus dimensiones. En contraposición a esta, la inclusión habilita a los sujetos a la participación y al acceso de los recursos necesarios para un desarrollo pleno del sujeto. (Barrón, 2008)

Giorgi (2006) propone pensar la exclusión como un proceso que gradualmente y de forma acumulativa ubica a personas y grupos en lugares cargados de significación y rechazo social. La pobreza no necesariamente implica exclusión, pero si se habla de exclusión siempre se hace referencia a la pobreza –social, cultural, económica, simbólica- es decir a la inaccesibilidad de elementos fundamentales para el desarrollo humano.

Luego del proceso de exclusión, es muy difícil la reinserción en la sociedad, el acceso a ésta se ve fuertemente obstaculizado por la propia sociedad que rechaza al excluido. Es así que las interacciones quedan signadas a los limitados vínculos que se generan entre las personas que se encuentran en similar situación. El empobrecimiento de los vínculos, junto con las carencias de acceso a la ampliación del universo de valores, de modelos culturales, experiencias, es decir, de todo lo que disponen para la construcción de

su propia subjetividad, los arrastra al lugar de la exclusión, a su vez ésta atraviesa las generaciones, es así como muchos niños ya nacen marcados por esta dolorosa realidad.

Duschatzky y Corea (2004) a partir de lo observado en su trabajo con jóvenes dan un paso más y se refieren a *expulsión*, haciendo referencia a que exclusión o pobreza no son suficientes para abarcar la magnitud de esta problemática. La pobreza da cuenta de la desposesión material, simbólica, cultural, etc. pero no hace referencia al ataque hacia los procesos de filiación y la futurización, es decir, no afecta la esperanza de alcanzar la movilidad social.

A su vez la exclusión implica estar fuera del orden social, implica un estado – permanente- en el que se encuentra el sujeto, no de las condiciones o de los procesos que lo llevaron a ese estado. La expulsión social, en cambio, da cuenta de la relación entre el estado de exclusión y lo que lo generó. El expulsado hace referencia a un modo de constitución social, no a un estado cristalizado.

En cuanto a la subjetividad en los estados de exclusión, una de las principales características es la **baja autoestima**. Esto puede ser analizado como la introyección de la imagen devuelta por la sociedad. Sumado a esto se da que a consecuencia de las características y valores compartidos en la sociedad actual, las situaciones de exclusión son muchas veces cargadas contra el sujeto que las padece, esto se debe a una cultura que promueve el individualismo y la responsabilidad individual. En este caso, tal como lo plantea Giorgi (2006), existiría la privatización de la culpa en relación a la propia pobreza. Esto despertaría mecanismos compensatorios y defensivos como la desvalorización o las actitudes transgresoras, a modo de dar respuesta a un contexto claramente agresivo.

Como segunda característica se señala la **impulsividad**, que entra en clara relación con lo anterior, el pasaje al acto muchas veces generado por la dificultad en la mediatización entre el afecto, el pensamiento y el acto. Todo es puesto en el cuerpo, en la acción. Esto pauta un modo de comunicación que empobrece la expresión verbal. Las necesidades inmediatas dejan de lado las necesidades afectivas, la búsqueda por la supervivencia cobra un lugar de primacía atentando contra los requerimientos internos de afecto, comprensión y reflexión. El extremo de la desvalorización que sufren estos sujetos puede desencadenar la pérdida de la responsabilidad sobre sus propios actos, cayendo en la irresponsabilidad social. (Giorgi, 1988)

Como tercera característica plantea la **pseudoidentidad**, esta es generada por la ausencia de modelos que sostengan los procesos identitarios, lo cual lleva a adoptar pseudoidentidades basadas muchas veces en personajes mediáticos que no pertenecen a su realidad, esto desencadena graves dificultades en el establecimiento de la identidad, generando grandes vacíos identitarios.

La cuarta característica tiene que ver con el **manejo del tiempo**, la necesidad de cubrir permanentemente los requerimientos inmediatos de supervivencia dificulta la posibilidad de pensamiento a futuro, de creación de proyectos personales de mediano o largo plazo. Es así como la futurización queda imposibilitada, sin proyectos a futuro, y con dificultades para rescatar el pasado, las tradiciones: los horizontes se estrechan dejando al sujeto preso de un interminable presente.

Las **modalidades vinculares** serían el quinto elemento a analizar. Se plantea cierta inestabilidad en los vínculos, esto se relaciona fuertemente con la dificultad a la hora de establecer su propia identidad y valoración. Es justamente a partir de la valoración que recibimos en las primeras experiencias constitutivas las que nos permitirán organizar nuestra personalidad, y la interacción con los demás. Es de este modo que en situaciones de exclusión, se observan dificultades en la capacidad de respetar y valorar el lugar del otro, y de él mismo. La violencia es un componente de estos vínculos, violencia estructural introyectada que luego se desplaza hacia afuera marcando el modo de relacionamiento con el medio.

El sexto elemento característico es la **ajenidad a la sociedad y la política**, el sujeto se vive alejado del mundo de la política y los sucesos sociales, esto se debe a cómo viven su propia realidad y posibilidades de movilidad social, la vivencia es que nada de lo que acontezca fuera de su diario vivir propiciará un cambio en su realidad.

Por último el **locus de control externo**, concepto fundamental trabajado por autores como Martín Baró, Seligman y M. Montero, tomados por Giorgi (2006), da cuenta de la resignación y pasividad que ata a estos sujetos. Esta actitud es el reflejo de una íntima creencia de que su vida, y la posibilidad de cambio, no están en sus manos, no puede incidir ni controlarlos sino que pertenecen a procesos que se dan en un lugar (locus) externo a sus posibilidades de acción. Eso lleva a una gran desesperanza y sometimiento, lo que se traduce en un abandono de la participación y del intento de control y mejoramiento de su vida. De este modo se va internalizando la creencia de inmovilidad, que con el tiempo, y la

cadena de frustraciones, postergaciones y frustración, retroalimenta la desvalorización de sí mismo, favoreciendo el aislamiento (Giorgi, 2006).

La exclusión compromete no solo la totalidad y el presente del individuo, sino que afecta a las futuras generaciones. Las consecuencias de esta exclusión son, el aislamiento social, la desesperanza, la desafiliación, la marginación del mercado de trabajo y de la cultura, y finalmente el compromiso en la constitución sana de una identidad que le permita la participación plena como ciudadano. Los sujetos en estados de exclusión viven por fuera del mundo socialmente valorado, creando sus propias redes, grupos y espacios de socialización en la exclusión, es así que lo que se dificulta es la posibilidad de generar un proyecto personal, individual y socialmente valorado.

Los aportes de Giorgi (2006) son de alto valor ya que la comprensión sobre los procesos de subjetivación son fundamentales para dar respuesta al problema planteado en este proyecto. Es así como el autor propone comprender la relación entre la exclusión y la subjetividad como un proceso de causalidad circular, ya que la práctica social genera una cierta subjetividad, que a su vez afecta las prácticas reforzándolas o transformándolas. Es así como a la hora de proponer medidas de intervención para modificar los estados de exclusión social, es fundamental considerar los rasgos que caracterizan la subjetividad de las personas, junto con las consecuencias de nuestras propias intervenciones, es aquí donde los programas educativos a nivel nacional deben poner el acento.

Todas las intervenciones llevadas a cabo por diversos actores –internos o externos a la población objetivo- participan activamente en la construcción de la subjetividad. Toda intervención viene cargada de significaciones y valoraciones, los actos asignan roles, lugares, significados, pautan finalmente un deber ser, qué se espera de ellos. El lenguaje utilizado, la forma de nominar está cargada de valoraciones y significaciones que marcan la subjetividad. Términos como excluido, marginado, delincuente, vulnerable, o de riesgo pautan significados y posturas, generan disputas entre el significado que se le da a la situación o problema, y el lugar que se le asigna a los sujetos que lo viven. Todo esto modela diversos posicionamientos y sus consiguientes subjetividades.

Cada cultura y contexto sociohistórico es pautado por valores, modelos, prohibiciones, visiones, pensamientos que contribuyen a la producción de subjetividad. Es así como para alcanzar un correcto análisis de los fenómenos globales del hombre es necesario analizar, no solo lo relativo a su individualidad, sino también es imprescindible

ahondar en lo social y lo cultural. Es en todo lo relativo a la vida cotidiana del sujeto, en sus prácticas cotidianas donde se juega la producción de subjetividad. En síntesis, época, cultura y lugar social pasan a ser los tres vectores fundamentales para la comprensión de la subjetividad humana.

La producción de subjetividad tiene que ver con las formas en que se construyen los significados, con los modos en que se percibe, piensa, conoce, con los modos de vinculación, con los estilos de vida, con las formas que toman las interacciones del individuo con lo social. Se entiende entonces que es el propio sujeto el que se autoconstruye día a día, y lo hace en interacción con el medio a través de las prácticas sociales (Giorgi 2003).

#### **4. Papel de la educación**

Saraví (2004) señala que uno de los aspectos más sobresalientes de las sociedades contemporáneas es la llamativa proporción de jóvenes que no estudian ni trabajan. Este fenómeno se presenta a lo largo de todo el mundo, tanto en países en vías de desarrollo como en países desarrollados, esto pone en evidencia que se está dando una crisis en las instituciones que tradicionalmente aseguraron el tránsito hacia la vida adulta. El autor centra su mirada en el abandono y el rechazo de los jóvenes hacia las instituciones. La educación y el mercado laboral han sido parte medular de la integración social, instituciones encargadas de transmitir el legado socio-cultural, de lo que se espera de ellos. Los jóvenes en *estatus cero* –tal como se refiere a ellos Saraví- ponen en juego al desafiarse de estas instituciones sus posibilidades para adquirir las herramientas necesarias para la autonomía de la familia de origen, la búsqueda de una identidad en medio de una etapa en la que justamente se juega la búsqueda identitaria. El proceso de pasaje a la adultez implica la integración social y el abandono del medio endogámico, es así como, si no se consolida este pasaje, el joven en estatus cero corre el riesgo de perpetuar la exclusión.

La juventud es un período donde se juega qué lugar ocupará ese sujeto en su vida adulta, es por eso que se hace menester asegurar la equidad de todos los menores – principio democrático fundamental- que debe ser considerada por el Estado y la sociedad. El acceso a la salud, la educación, la integración social, el trabajo, son parte de los elementos que deben ser asegurados para la correcta inclusión del sujeto a la sociedad. Es de gran relevancia el estudio de esta etapa de la vida ya que condicionará el futuro y las proyecciones del país. (Filardo, 2010)

Tal como lo plantea Touraine (en Sandoval, s.f.): “Los jóvenes en su mayoría consideran que no hay sitio para ellos en una sociedad cuyo desarrollo es limitado, llena de desigualdades y exclusiones” (pp. 149).

Son varios los autores que acuerdan en que los jóvenes no tienen motivación, con altos grados de conformismo y aceptación. Es de esta forma que se observa una tensión cada vez mayor entre los principios democráticos, y la exclusión social que se vive en las nuevas sociedades modernas del capitalismo (Sandoval, s.f.).

La exclusión genera que grandes masas de población queden por fuera del sistema formal en condiciones de privación absoluta. Como ha sido dicho es un fenómeno multivariable y de gran complejidad, siendo uno los factores analizados por diversos investigadores lo relativo al lenguaje; ya que éste permite el ingreso, no solo a los códigos socialmente compartidos, sino que es lo que habilita al pensamiento y la simbolización.

A partir de la investigación socio-lingüística realizada en Uruguay por el grupo de investigación de Mara y colaboradores en 1998 sobre 500 niños de 4 años que asistían a los jardines públicos urbanos se comprueba que el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de éstos poseen grandes diferencias en relación a los niveles de pobreza, pautando este un factor de riesgo en el aspecto estructural. Es así como se asocia el riesgo social con el desarrollo del lenguaje. Las competencias comunicativas, el lenguaje –tanto en su vertiente oral como escrita- se encuentra plenamente relacionada con la calidad de los vínculos (en especial con la madre). Las dificultades existentes en esta área determinan elementos de desigualdad en el aprendizaje, la inequidad, y los obstáculos en el ingreso a la sociedad. El lenguaje, por su valor estructurante, es una condición necesaria para construir una identidad (Ulriksen, 2002).

A su vez, a través de una investigación llevada a cabo en una Escuela Pública de contexto socio-económico muy bajo en Uruguay, que Pazos, Ulriksen y Goodson (2007) analizan los ribetes de esta realidad, y del sufrimiento de niños, docentes, familias y comunidad. A los ojos de los adultos –padres y docentes- los niños no logran los aprendizajes por falta de compromiso y disfrute de la propuesta escolar. A pesar de los buenos resultados a nivel del razonamiento, los niños no alcanzan el aprendizaje debido a fallas a nivel del lenguaje y habilidades gnoso-práxicas. Los peores resultados surgen en las competencias verbales (información, comprensión y vocabulario) y ordenamiento secuencial, con una clara demostración de cansancio y dificultad en el mantenimiento de la

atención. Se observan alteradas también la secuencialidad y la temporalidad. Puntualmente en relación al lenguaje se observa baja competencia lingüística, con dificultades notorias en la estructuración fonológica y la programación de la palabra, lo que claramente obstaculiza el aprendizaje de la lecto-escritura.

Los problemas de conducta fueron señalados por los maestros en un tercio de la población: dificultad para respetar las reglas, violencia y aislamiento fueron las conductas que más resaltaron. En el resto de los niños se vio una inhibición notoria con dificultad para la comunicación verbal y gestual, y pasividad en la defensa de ataques de otros niños.

En cuanto al apoyo y participación de las familias, ésta no se dio. Ellas desconfían del rol de la educación formal, culpando a la institución del fracaso de sus hijos. Es interesante lo señalado por las autoras en relación a lo recabado en las entrevistas con madres, ellas expresan las múltiples carencias, la dificultad en la comunicación intrafamiliar, y con los vecinos, lo que genera un sentimiento de vulnerabilidad, desamparo y desesperanza. (Pazos, Ulriksen, y Goodson, 2007)

El Psicoanálisis plantea el lugar del lenguaje a través del discurso, en la construcción de la subjetividad, es así como el lenguaje cobra un lugar preponderante en el desarrollo. Se entiende por lenguaje: “la capacidad global del hombre para simbolizar la realidad, desarrollar el pensamiento y comunicarse a través de cualquier medio” (Velásquez, 2007, pp. 89); el lenguaje forma parte de un sistema de signos, deviene de una facultad simbólica general del ser humano, el lenguaje construye el pensamiento. Es gracias al pensamiento que el ser humano es la única especie que accede a la autoconciencia y al autoconocimiento. Quintero y Rojas (en Velásquez, 2007) sostienen que el lenguaje es fundamental para la constitución del sujeto y de la realidad. Esta se construye en la interacción entre las percepciones, lo simbólico y lo imaginario según el Psicoanálisis, entre el mundo externo y el mundo interno

Las dificultades escolares, que se traducen en la repetición y el fracaso escolar, son claramente más patentes en la población de contexto socio-económico bajo, esto genera, sumado a las problemáticas cotidianas, situaciones desbordantes y vivencias traumáticas en el niño o adolescente. La denominación por parte de los técnicos y profesionales, la imposición del rótulo excluido, repetidor, delincuente o menor, cristalizan una situación: al nominarla, la oficializan. Se genera una imposición desde la cultura dominante, omitiendo las cualidades reales y las necesidades de esta población. Es así como la Escuela, que busca la equidad social, alimenta la desigualdad, la discriminación y la segregación.



La deserción escolar es entendida como el último eslabón de la cadena del fracaso escolar, cadena compuesta por altos niveles de repetición, ausentismo, bajas calificaciones, etc. y su consiguiente frustración. El fracaso escolar no tiene que ver solo con variables individuales, sino que es asociado a diversos factores:

- Económicos, carencia de medios materiales para enfrentar la vida diaria, y los gastos que trae aparejada la educación.
- Disponibilidad y acceso a establecimientos adecuados para el nivel educativo requerido, cupos y disponibilidad de educadores e instituciones.
- Familiares, la necesidad de ayuda de los más jóvenes para el mantenimiento del hogar, junto con el embarazo adolescente.
- Falta de interés y valoración por parte de adolescentes y adultos en relación a la educación.
- Bajo rendimiento, problemas en conducta y desempeño académico.
- Dificultad de retención de las instituciones educativas.

Los jóvenes que se alejan de la educación se encuentran en una situación de vulnerabilidad, que supone un grave riesgo ya que se exponen a sufrir procesos de exclusión social. Para hacer frente a los procesos de deserción, es necesario intentar un acercamiento a las demandas e intereses de los jóvenes, el objetivo sería integrar la cultura juvenil a la cultura escolar. Si se logra estimular el aprendizaje con procesos acordes con la realidad, intereses y capacidad; junto con la estimulación de su participación en las instituciones es posible que se reviertan los procesos de deserción que actualmente se están observando (Valdez, Román, Cubillas, Moreno, 2008). Los autores proponen entender la deserción como el trayecto final de un proceso, el del fracaso escolar, éste último es entendido como la imposibilidad de realizar aprendizajes significativos. Se habla de proceso ya que son varias las áreas que están implicadas, y pueden verse afectadas por éste, por solo nombrar algunas, económica, salud, social, política y cultura. La noción de fracaso escolar se analiza desde una perspectiva integral, se toma el concepto de vulnerabilidad, de factores de riesgo y protección para comprender la movilidad de las dinámicas implicadas. La noción de proceso da cuenta de los diversos factores que se juegan a la hora del fracaso o la deserción escolar, buscando comprender que tienen que ver no solo con lo individual sino con lo social y cultural, con su interacción.

García Huibobro (en Castro y Rivas, 2006) señala a la escuela como uno de los principales responsables de esta problemática, por la escasa pertinencia del currículum escolar en relación a las necesidades y realidades de los jóvenes, junto con la

estigmatización de jóvenes y sus familias que anticipa el fracaso. La influencia de la institución escolar es directa y progresiva en el fracaso escolar, cuyo final más dramático sería la deserción escolar.

En contraposición a eso, el éxito escolar –que implica el logro de determinados aprendizajes- tiene también que ver con factores individuales, familiares, comunitarios y de la escuela, es decir involucra de igual modo multiplicidad de indicadores para su análisis, y señala el éxito en la interacción con la comunidad educativa que resulta favorecedor para los aprendizajes. Es así como el clima escolar ocupa un lugar fundamental para la comprensión del éxito o del fracaso escolar.

Los jóvenes que hoy se alejan de la educación son un sector que queda expuesto a la exclusión, ya que al enfrentarse a la realidad de las exigencias del mercado laboral constatan que no tienen las herramientas de formación suficientes para hacer frente a las mismas. En América Latina contrasta la globalización de las comunicaciones y la tecnología frente a la fragmentación social, y las penurias de la pobreza. Las desigualdades se traducen a las posibilidades en la educación, es así que la equidad es un valor cada vez más olvidado. Los jóvenes son uno de los grupos que más padece la segmentación social, ya que si bien su capital educacional es mayor que el de sus padres, no logran ingresar al mercado laboral, lo que les genera gran frustración. A esto se suma, en este mundo capitalista, la permanente exposición a nuevos productos de consumo, a los que muy probablemente no puedan acceder.

La situación de los jóvenes de niveles socio-económicos bajos es muy compleja, y de riesgo.

Es en este punto donde la presente tesis buscó aportar conocimiento, para pensar estrategias que trabajen contra los procesos de exclusión, desde instituciones que buscan retenerlos en la educación.

## CAPÍTULO III - PLANTEO DEL PROBLEMA

---

La gran mayoría de los estudios asocian la exclusión social con la dificultad de los jóvenes en el ingreso y mantenimiento en el medio escolar y laboral. Estos jóvenes no acceden a recibir educación ni empleo, conformando lo que se ha dado en llamar la nueva Generación Ni-Ni (Hernández y Benjet, 2012).

Jóvenes que no son estudiantes, ni empleados, tampoco amas de casa, no buscan reinsertarse en la educación, ni en el mercado laboral; situaciones en las que se alcanza un nivel de desafiliación social que pone en riesgo a estos jóvenes. Si sumamos a la falta de lazos que unen a los jóvenes con la sociedad, la pobreza y la privación, medios precarios, y contextos desfavorables, tendremos un gran segmento de la población en alto riesgo. Se suma a este riesgo el peligro de la transmisión generacional de este espiral de exclusión.

Es claro que ante la falta de destrezas y habilidades requeridos para el ingreso al mercado laboral formal, los jóvenes quedan expuestos a condiciones de trabajo informal con muy malas condiciones laborales; eso se traduce en discriminación y dificulta sus relaciones, su ingreso como miembros activos y participantes de la sociedad, atentando contra su salud física y mental. Esto genera un incremento en la violencia de la sociedad por las claras desigualdades, y la falta de oportunidades (Hernández y Benjet, 2012).

El problema que guía esta investigación parte de la constatación de cómo las estrategias de inclusión que han sido propuestas desde múltiples programas a nivel nacional presentan dificultades en alcanzar los objetivos propuestos por los mismos, tomando como referencia uno de los programas instrumentados: los **Centros de Capacitación y Producción (CECAP)**-.

El centro CECAP-Montevideo, perteneciente al Programa de Educación No Formal (PNET) del MEC –Ministerio de Educación y Cultura- busca acercarse a la percepción y deseo que tiene el estudiante. Se parte del entendido que el aprendizaje se realiza durante toda la vida, y que es el Estado el que debe garantizar los derechos de cada individuo. Los centros CECAP buscan generar en cada estudiante el reconocimiento de sí mismo como sujeto de derechos y posibilidades. Los jóvenes que llegan a CECAP son en su mayoría portadores de la etiqueta del fracaso escolar, con situaciones generalmente muy complejas a nivel familiar, y antecedentes que dificultan su ingreso en otras instituciones. Es necesario para que cada joven pueda insertarse en CECAP adecuadamente, el ser capaces de asumir el desafío de aprovechar las oportunidades, esta es la meta de estos centros. (Uruguay.

Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. Área de Educación no Formal. Programa Nacional de Educación y Trabajo, 2009b).

Puntualmente esta investigación surgió a partir de la preocupación de los educadores y autoridades de CECAP por las altas tasas de abandono durante el primer semestre de la integración al Centro, (momento en el que los jóvenes cambian de grupo) para las que no encuentran una explicación, lo que genera una preocupación ya que dicho abandono claramente deja en estado de gran vulnerabilidad a un gran número de jóvenes.

Partiendo de ese planteo, y con el objetivo de producir conocimientos útiles a la comunidad científico-académico y, fundamentalmente aportar a la población estudiada, se trazaron objetivos de investigación para dar respuesta a este problema planteado desde CECAP. Se buscó aportar conocimiento para la inclusión y permanencia de los jóvenes en el sistema educativo, principalmente como recurso para su protección frente a la vulnerabilidad.

El problema que guió esta investigación, claramente trabaja en el borde entre conceptos puramente psicológicos –identidad, si mismo, proyecto de vida- y los que se acercan más a conceptos que refieren a lo social –subjetividad, contexto, cultura-buscando responder a problemáticas actuales de gran trascendencia a nivel global.

Como ya ha sido adelantado, el problema del que partió este proyecto tiene que ver con las estrategias de inclusión que se ponen en juego desde los múltiples programas educativos a nivel nacional, los que claramente presentan dificultades en alcanzar los objetivos propuestos.

En síntesis, partimos de un problema real y sentido desde la institución, el que trabajamos dándole formato de investigación, buscando rigurosidad científica para alcanzar la confiabilidad de los datos.

En función del problema así planteado nos formulamos la siguiente pregunta de investigación.

¿Cuáles son los efectos sobre la subjetividad que tiene la inclusión en CECAP y que favorecen la permanencia en la institución?,

Y nos trazamos los siguientes objetivos:

**Objetivo general**

- Analizar y describir los efectos subjetivos de la inserción en el CECAP y su vinculación con la permanencia en la institución.

**Objetivos específicos**

1) Conocer la percepción sobre sí mismos que poseen los jóvenes al ingreso y luego de un tiempo de permanencia en la institución.

2) Analizar las características que tiene el sentimiento de pertenencia en estos jóvenes.

3) Conocer desde la narrativa construida por ellos la vinculación entre la motivación de participar y permanecer en CECAP y sus proyectos de vida.

## CAPÍTULO IV - METODOLOGÍA

---

El presente capítulo refiere a la metodología que fue utilizada en la presente investigación. El proyecto abordó una problemática social actual que afecta a gran número de jóvenes, la **desafiliación como uno de los componentes de la exclusión**. En función de esto se buscó aportar conocimiento en relación a las características subjetivas de estos jóvenes, a las particularidades de su sufrimiento y a los procesos de desubjetivación que les impone la exclusión. Es primordial el compromiso de contribuir a la comprensión de estos complejos procesos.

De acuerdo con nuestro objeto de estudio, se trabajó con una metodología cualitativa, a través del estudio de caso, de esta forma se buscó habilitar la producción discursiva desde el discurso de los jóvenes, a través del uso de diversos instrumentos.

Los efectos subjetivos son altamente complejos, por lo que se analizó desde la narrativa de los jóvenes, buscando el acercamiento a sus vivencias. Es así como la problemática de los jóvenes Ni Ni debió ser escuchada y analizada en voz de sus propios protagonistas, estableciendo un puente de comunicación que favoreciera su comprensión. En este sentido se buscó otorgar la palabra a los jóvenes para conocer qué efectos subjetivos tuvo la inserción en el CECAP.

En relación a la metodología cualitativa, diremos que destaca la comprensión de las complejas redes de interacciones que se dan sobre el objeto de estudio, el tipo de conocimiento que pretende se aleja de las explicaciones de tipo causa y efecto, priorizando un enfoque interpretativo. Esta característica es sustancial a la hora de posicionarnos frente a la problemática de los jóvenes de CECAP. Según Schwandt (Stake, 1998) en la investigación cualitativa se pone el acento en el trato de lo holístico de los efectos. La epistemología del investigador cualitativo es constructivista, para él los fenómenos poseen estrechas relaciones que deben ser entendidas considerando una amplia variedad de elementos temporales, políticos, sociales, espaciales, históricos, etc.

Según Grinnell (Hernández, Fernández y Baptista, 1991) el enfoque cualitativo, a veces referido como investigación naturalista, fenomenológica o etnográfica, puede ser pensado como una amplio paraguas que se despliega sobre vastas concepciones, visiones, escenarios, acontecimientos, y teorías.

Es así como el investigador cualitativo busca la particularización, es decir, no busca con sus estudios llegar a generalizar, sino que comprende la unicidad de los casos y sus contextos, comprendiendo la particularidad de cada caso. La unicidad es un elemento fundamental para la comprensión del caso particular (Stake, 1998).

Es en metodología cualitativa que el investigador cobra un lugar primordial en el estudio del caso particular, su labor implica develar nuevos significados, reconocer un problema, estudiarlo en profundidad y luego relacionarlo con lo ya conocido, es en estas nuevas relaciones que descubre el modo de hacerlas comprensibles y beneficiosa para otros (Stake, 1998). Como plantea Corbetta (en Hernández, Fernández y Baptista, 1991) el enfoque cualitativo busca evaluar el natural desarrollo de los sucesos, su modo de proceder es no manipular la realidad.

Esto fue claro en el caso de los jóvenes de CECAP, ya que para dar visibilidad a una problemática actual se buscó dar la palabra a los jóvenes para comprender en profundidad lo que les sucede a través de su discurso.

El objetivo final de la metodología cualitativa es dar respuesta a la pregunta de investigación, esto no se logra forzando los datos recabados dentro de una lógica deductiva, sino que los datos serán analizados de forma inductiva, con la guía permanente de la literatura referente del marco teórico (Martínez Carazo, 2006).

El proceder es inductivo, yendo de lo particular a lo general. El investigador examina el objeto en su contexto, y luego desarrolla una teoría coherente. No parte de una teoría particular intentando probar algo distinto, sino que desde su observación y análisis pretende ampliar las perspectivas teóricas (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

El proceso de construcción de conocimiento en la investigación cualitativa tiene como característica ser no lineal, es decir, no posee un proceso previo claro sino que va reajustando sus procedimientos en el transcurrir de su trabajo (Yacuzzi, 2005).

Se definen los datos surgidos de los estudios cualitativos como descripciones detalladas de situaciones, personas, interacciones, conductas, entre otras. El investigador trabaja partiendo de diversos materiales no estandarizados –verbales, no verbales, documentos, etc.- con el fin de analizar diversas perspectivas, sentires y vivencias que le permitan comprender una realidad de la que él mismo se reconoce parte, en la que se

incluye su propia subjetividad. Esto también da cuenta del carácter holístico del enfoque de la metodología cualitativa, se considera el todo, no solo se reduce a la comprensión de las partes, se toma el objeto en su contexto. Para que esto sea posible, los procesos de indagación acompañan de un modo flexible lo que va surgiendo en el ingreso al campo, luego en el análisis y por último en el desarrollo de la teoría.

El lugar de la subjetividad del investigador cobra especial relevancia desde este enfoque, la perspectiva de la metodología cualitativa es interpretativa, se centra en comprender el significado de lo que sucede. Es así que confluyen diversas realidades y formas de interpretar y ver el mundo (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (1991):

El enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan) (p. 9).

## 1. Diseño de investigación

Nos hemos propuesto como principal objetivo escuchar en voz de los protagonistas cómo significan ellos su situación en torno a las dificultades de inserción en el sistema de educación formal. Entendemos la exclusión del sistema educativo como una grave vulneración a los derechos del adolescente y un indicador de los procesos de desubjeivación a los que están expuestos.

Se trabajó, como ya se ha señalado, desde un enfoque cualitativo, más particularmente a través del estudio de caso, con el propósito de analizar el fenómeno a estudiar desde la narrativa de los jóvenes, permitiendo un acercamiento a las vivencias de los protagonistas. Es el método clínico, según lo entendemos, el que permite *poner en palabras lo oscuro* (Berlinck, 2009).

Si bien el estudio de caso ha sido muy cuestionado en relación a su valor científico, son diversos los autores (Martínez Carazo, 2006; Yacuzzi, 2005; Stake, 1998; Hernández, Fernández y Baptista, 1991; Moura y Nikos s.f.) que han trabajado para demostrar el valor



de este método. Su fortaleza es permitir el registro de la conducta de los individuos involucrados en un fenómeno determinado (Martínez Carazo, 2006). El estudio de caso permite indagar en profundidad complejos mecanismos, estudia problemáticas que no han sido suficientemente estudiadas dando respuestas del tipo de cómo y por qué (Yacuzzi, 2005); razón por la cual se entendió la más pertinente para la presente investigación.

Según Yin un estudio de caso es:

Una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y su contexto no son claramente evidentes, (...) Una investigación de estudio de caso trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales; y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencia, con datos que deben converger en un estilo de triangulación: y, también como resultado, se beneficia del desarrollo previo de proposiciones teóricas que guían la recolección y el análisis de datos" (Yacuzzi, 2005, p. 3).

El caso es una entidad, podría ser una clase, una persona, un programa; pero no un problema, una relación ni un asunto, si bien claramente el caso sí contará con problemas y relaciones. El caso es algo de lo que no tenemos conocimiento suficiente, en el que debemos ahondar para comprender, de eso se trata el estudio de caso (Stake, 1998; Moura y Nikos s.f.).

Es así como el ese estudio parte de una perspectiva integradora. Epistemológicamente, el investigador concibe la realidad como una compleja red que puede ser comprendida a través de la observación y la triangulación (Yacuzzi, 2005). Shaw (en Martínez Carazo, 2006) señala que el investigador no puede quedar fuera del fenómeno social que estudia ya que epistemológicamente la investigación cualitativa entiende la realidad social como algo construido por las personas.

En relación al método del caso, diremos que su elección gira en torno a tres condiciones fundamentales, en primer lugar la pregunta de investigación; en segundo lugar el control que el investigador posee sobre el objeto estudiado, por último la actualidad del problema, si es una asunto actual o histórico.

Como modo de garantizar la validez interna Yin (en Martínez Carazo, 2006) recomienda la utilización de diversas fuentes de datos, la denominada triangulación. Lo científico implica una adecuada delimitación del objeto de estudio y una correcta selección

del método a seguir, y es en este punto donde la triangulación cobra un sentido y una pertinencia fundamental (Yacuzzi, 2005). Esto permite verificar si los datos obtenidos guardan relación entre sí; de esto se trata el principio de triangulación tan característico de este tipo de estudio (Martínez Carazo, 2006). La triangulación en metodología cualitativa no solo enriquece el estudio, sino que también asegura una mayor precisión y rigurosidad en su proceso y en sus conclusiones. No es suficiente utilizar medidas y técnicas validadas, sino que se hace imprescindible captar la complejidad del caso y la interpretación de sus significados. La triangulación permite no solo una comprensión más vasta del caso, sino que aumenta el crédito de la interpretación (Stake, 1998).

Si bien se describen diferentes estrategias de triangulación –de la fuente de datos, de la teoría, metodológica-, en la presente investigación se ha optado por la triangulación de la fuente de datos. Se han utilizado instrumentos que recogen diversos tipos de datos (verbales y gráficos); y a la vez se han recogido datos en distintos momentos del recorrido académico de los jóvenes, lo que produce vasta información sobre nuestro objeto de investigación. Siguiendo a Stake (1998) la triangulación de las fuentes de datos, implica no solo la utilización de distintos instrumentos de recolección de datos, sino también observar el fenómeno en distintos momentos para asegurar que lo que informamos contiene el mismo significado que cuando lo encontramos en su primer contexto o situación.

Como se dijo, el caso es valioso especialmente para responder preguntas de tipo "cómo" o "por qué", es decir cuando se tiene poco control sobre los acontecimientos y cuando el tema es novedoso. En ese sentido el estudio de caso fue la estrategia elegida para nuestra investigación puesto que el "fenómeno Ni Ni" se entiende como un fenómeno nuevo en nuestra sociedad, y que por lo tanto requiere de producción científica. De esta forma se buscó dar respuesta a la interrogante de CECAP que refiere precisamente al **por qué se produce la deserción del Centro**, generando hipótesis a partir de aquellos jóvenes que permanecen.

Siguiendo a Yin (en Martínez Carazo, 2006) plantea que el estudio de casos tiene los siguientes rasgos principales: estudia fenómenos contemporáneos, los límites entre el fenómeno y su contexto no están claramente delimitados, se utilizan diversas fuentes de datos y por último se pueden estudiar cómo caso único o múltiples casos. Eisenhardt (en Martínez Carazo, 2006) habla del estudio de caso como "una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares" (p.174).

El diseño del estudio de caso es determinante a la hora de evaluar su credibilidad, es así como Yin (en Martínez Carazo, 2006) se refiere a cinco componentes fundamentales a tener en cuenta:

- “las preguntas de investigación
- Las proposiciones teóricas
- Las unidades de análisis
- La vinculación lógica de los datos a las proposiciones
- Los criterios para la interpretación de los datos” (p.179)

Tanto las preguntas como las proposiciones teóricas contienen los constructos (conceptos, variables, etc.) que son el punto de referencia y/o de partida de la investigación para la posterior recolección de datos y análisis del contenido (Martínez Carazo, 2006).

El estudio de caso no intenta generalizar sus conclusiones a otros casos, sino que intenta captar cuán posible es aplicar la lógica del análisis para desarrollar nueva teoría. El fuerte de este tipo de estudio es analizar en profundidad no solo el fenómeno sino también su contexto, esto da cuenta de lo exhaustivo que resulta el trabajo del investigador, y esto también explica que el número de casos estudiado es muy reducido para hacer generalizaciones ya que las variables son tantas que no permitirían trabajar estadísticamente con los datos (Yacuzzi, 2005).

Como ya ha sido dicho en relación a la metodología cualitativa, el estudio de caso no pretende la comprensión de otros a través del estudiado, el objetivo es comprender un caso, no buscar la generalización a otros. Yin (en Martínez Carazo, 2006) plantea que en los estudios de casos se podría hablar de una generalización analítica (permite generalizar hacia una teoría) jamás de una generalización estadística (desde una muestra al universo), y es por este motivo que algunos autores prefieren hablar de transferibilidad y no de generalización en la investigación cualitativa. Los casos particulares no son base suficiente para llevarlo hacia otros casos, aunque es a través de los casos particulares que las personas logran establecer generalidades. Es decir, el nuevo caso se añade a los ya conocidos modificando antiguas generalidades. En última instancia es claro que la credibilidad de la investigación estará dada por la calidad en el diseño, la inserción en el trabajo de campo, y en todas las etapas del análisis (Martínez Carazo, 2006).

Se agrega aquí lo planteado por Allonnes (en Moura y Nikos s.f.) acerca de lo problemática que resulta la síntesis final en el estudio de caso, ya que muchas veces el

análisis final se acerca más a una objetividad asentada sobre la teoría, donde se encuentran sentidos que no son objetivamente observables en el caso estudiado o examinado.

En conclusión, el investigador reconoce previamente la influencia que tiene en sus interpretaciones, su experiencia previa, sus valores, y formación por solo nombrar algunos. La subjetividad cobra un lugar central en estos estudios, no se la toma como un fallo sino que es un elemento esencial para la comprensión del caso. Es por esto que se utiliza, como ya se dijo, la triangulación como un modo de minimizar los errores en las percepciones, y por ende en las conclusiones. Es así que este tipo de estudio posee un carácter muy personal, se fomenta al investigador a incluir su perspectiva personal, el investigador y el caso interactúan de una forma única y particular. Es frecuente que, por el lugar que ocupa la subjetividad en los estudios cualitativos, se originen nuevas preguntas, nuevos enigmas más que respuestas. Su mayor contribución es la posibilidad de acercarse en profundidad a objetos poco estudiados y de alta complejidad (Stake, 1998; Moura y Nikos s.f).

## **1.1. Casuística**

En relación a la selección de casos diremos que si bien existían criterios de inclusión y exclusión previos al ingreso al campo, al tomar contacto con la institución y más específicamente con los jóvenes, se incluyeron nuevos criterios.

El procedimiento que se siguió para la selección de datos supuso distintos momentos.

El primer momento fue la visita a CECAP, allí se discutió con la Directora del centro no sólo las particularidades del estudio, sino también los detalles de la institución. Una vez logrado los permisos para el ingreso a la institución se comenzó a trabajar en forma directa con los educadores y las fichas de los jóvenes.

Es así como el segundo momento fue el contacto con los educadores y las fichas de los jóvenes –ficha personal que se aplica a cada joven al ingreso, con información detallada de diferentes áreas de la vida del joven y su familia-, fue a partir de allí que se comienzan a establecer los criterios para la selección de los jóvenes.

Serán descriptos los dos momentos del ajuste de los criterios ya que permite al lector acercarse a lo complejo de la realidad que vive esta población.

Del primer momento –previo al ingreso- se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Que se encontraran cursando el primer semestre en CECAP.
- Que en su trayectoria educativa solo hubiesen cursado un año del Ciclo Básico.
- En cuanto al intervalo de edad se tomó el mismo que el establecido por CECAP (15 a 18 años).
- Estudiantes que pertenezcan a todos los grupos de todos los turnos.

A estos criterios se agregaron luego otros más específicos debido el gran número que se ajustaba a los criterios previamente establecidos:

- Que en su ingreso se estableciera como código A (los ingresos que se priorizan por la vulnerabilidad del joven).
- Que no poseyera actividad en el sistema educativo formal durante el 2011.
- Que fuera su primer ingreso a CECAP.

En relación a los criterios de exclusión en un primer momento se estableció:

- Que no presentara diagnóstico de problemas psiquiátricos.
- Que no tuviera adicción a sustancias psicoactivas.

Y en un segundo momento se agregaron:

- Que no hubiese sido un ingreso de INAU.
- Que no poseyera antecedentes graves de problemas con la ley.

Luego de la selección de los jóvenes de acuerdo a los criterios mencionados se comenzó a trabajar con 17, de los que terminaron todo el proceso diez. La diferencia entre el número inicial y el número final se explica más adelante

El tercer momento fue el contacto con cada joven para realizar la propuesta del ingreso a la investigación. Con los jóvenes que se mostraron dispuestos a participar se entregaron los consentimientos informados –uno para el joven y otro para sus tutores- junto con una invitación a los padres para la presentación de la investigación, junto con un espacio para evacuar dudas.

El cuarto momento fue el comienzo de las entrevistas, de todo el proceso que se ha relatado el número de jóvenes en este momento era 17 -10 del turno de la mañana, y 7 del turno de la tarde-, si bien se tomó en cuenta que la cantidad de jóvenes era excesivamente grande, se decidió mantener a todos los jóvenes adelantándonos a lo dicho en las entrevistas que se mantuvieron con la Directora y los Educadores acerca del gran número de jóvenes que no consiguen finalizar el primer semestre.

Es así como de estos 17 jóvenes, una de la jóvenes decide retirarse del estudio en la primera entrevista diciendo que se aburría y que no tenía ganas de participar, es significativo que esto se da al momento de invitarla a dibujar y escribir la historia ya que son varios los participantes en los que se ven serias dificultades en la lectoescritura.

A seis jóvenes del total sólo se les aplicó la primera toma completa que para la segunda toma no se logra contactarlos por su participación intermitente.

Tres dejan de venir a la institución: un joven se aleja de CECAP porque consigue trabajo, otro se desconoce motivo, el tercero por problemas de conducta con un compañero en la institución.

Es así que para este estudio se trabajó con siete jóvenes que cumplieron todos los criterios pautados, y que se mantuvieron durante todo el proceso.

Los llamaremos:

- Karina
- Marina
- Fernanda
- Leo
- Daniel
- Manuel
- José

## **1.2. Procedimiento**

Se detallará el procedimiento seguido en esta investigación con cada uno de los pasos dados para su realización.

El procedimiento comenzó con la selección de los jóvenes de acuerdo a los criterios establecidos, con los que se firmó el consentimiento informado de acuerdo a lo pautado por el Comité de Ética de la Facultad de Psicología – UdelaR, por quien fuera aprobado el proyecto de investigación previamente a su implementación.

Luego de seleccionar los jóvenes participantes de la investigación, de firmar los consentimientos y de realizar una charla informativa abierta a padres y autoridades de la

institución –como se explicitó en el apartado anterior- se comenzó el trabajo individual con cada uno de los jóvenes.

Las entrevistas tuvieron una duración de aproximadamente una hora, cada toma requirió de dos a tres encuentros con cada joven, durante los cuales se realizaron las entrevistas y se aplicó la técnica gráfica Persona Bajo la Lluvia. Los jóvenes fueron separados de sus actividades uno a uno previo a la conversación con cada educador, el que señalaba de qué actividades podía salir el joven sin obstaculizar su trabajo, y también se tuvo muy en cuenta la valoración de cada chico en particular. Es así como la investigadora confeccionó una planilla en la que contaba con las actividades planificadas por CECAP más valoradas por cada chico, junto con los momentos en los que los educadores avalaban su salida. Este procedimiento permitió no obstaculizar el trabajo de los educadores, y a la vez no privar a los jóvenes de las actividades más valoradas por cada uno.

Las entrevistas fueron grabadas y luego transcritas, para las mismas se habilitó un salón muy cómodo, con buen mobiliario, y con buena acústica para las grabaciones.

La primera toma fue al comienzo del semestre, entre los meses de marzo-abril, y la segunda en noviembre-diciembre. En ninguna de las tomas se enfrentaron dificultades significativas para la realización de las mismas.

Al finalizar el trabajo en la institución se realizó un cierre de actividades con los diversos actores, y se estableció el compromiso de una devolución de los resultados de la investigación en el 2014.

## **2. Metodología de recolección y elaboración de los datos**

La recolección de datos fue realizada por la investigadora a cargo a través de dos instrumentos fundamentales: la entrevista y la técnica gráfica Persona bajo la lluvia. Ambas técnicas permitieron el acercamiento al discurso –verbal y gráfico- de los jóvenes a fin de echar luz sobre la complejidad de la problemática estudiada.

Antes de comenzar la recolección de datos se consideró la importancia de no inducir respuestas en los participantes, lograr un ambiente cómodo para el entrevistado a modo de favorecer que se expresara espontáneamente. Se buscó empatizar con cada joven,

teniendo siempre presente que cada entrevista iba a ser diferente pero que la postura del investigador siempre debía perseguir el objetivo de abrir los canales de comunicación.

## **2.1. Instrumentos de recolección de datos**

A continuación se describen los instrumentos utilizados y la justificación de la elección de los mismos.

### **2.1.1. Entrevista en profundidad**

La entrevista es una técnica valiosísima en el estudio de caso, esta permite la interpretación, y la lectura entre líneas de lo dicho por los entrevistados, permitiendo llegar a múltiples realidades. Si bien existen diversos modelos y guías que sugieren cómo llevar una buena entrevista en investigación cualitativa, en este estudio se priorizó como primer paso la formulación de preguntas guías para la entrevistas (Stake, 1998). Si bien las mismas se formularon como una línea a seguir en las entrevistas, trazadas en función de los objetivos del estudio, el discurso del entrevistado siempre fue acompañado no obturando lo no esperado.

Siguiendo a Rolla entrevista "del punto de vista estrictamente semántico, quiere decir encuentro y conferencia de dos o más personas en un lugar convenido para tratar una asunto que puede estar o no previamente definido" (Rolla, 1981, p.12).

El propósito de la entrevista en investigación cualitativa es acercarse al contexto vivido por los participantes, de esta forma se facilitará la posterior interpretación que realice el investigador sobre el objeto estudiado. (Martínez Carazo, 2006)

Según Hernández, Fernández y Baptista (1991) la entrevista es una buena herramienta cuando se pretende recabar datos cualitativos y se emplea cuando el problema del estudio no se puede observar de forma directa, permite obtener información detallada sobre problemáticas complejas.

En la entrevista, a través del interjuego de preguntas y respuestas se alcanza una comunicación y la construcción conjunta de significados en relación a un tema (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).



En este estudio se utilizó la entrevista semi-dirigida; esto hace referencia al posicionamiento del investigador permitiendo poseer una guía previa de preguntas o temas, que el entrevistador sigue de forma flexible pudiendo incluir nuevas preguntas espontáneamente; el objetivo siempre es acercarse lo más posible a la realidad cotidiana de los participantes.

La entrevista en esta investigación fue aplicada a los jóvenes con el fin de explorar a través de su narrativa las vivencias en torno a la imagen de sí mismo, de su inserción y permanencia en CECAP, su percepción sobre la deserción escolar y sus proyectos de vida y expectativas.

### **2.1.2. Persona bajo la lluvia**

Partimos de la teoría de que a través del dibujo podemos analizar aspectos internos del sujeto, ya que por medio de la proyección -dinamismo psicológico por el cual uno atribuye las propias cualidades, sentimientos, actitudes y esfuerzos a objetos del medio (personas, cosas)- observamos cómo y con qué mecanismos responde el individuo.

Si bien ninguna técnica proyectiva por si sola puede darnos un panorama profundo acerca del psiquismo del examinado, son las interpretaciones derivadas del análisis de las diversas técnicas aplicadas las que nos permitirán el acercamiento a las problemáticas específicas que busca responder este proyecto (Querol, 2007).

Es así como se seleccionó y aplicó el Test de Persona bajo la lluvia, el que busca indagar la imagen de sí en condiciones de presión ambiental, y el tipo de recursos individuales que se ponen en juego (Hammer, 1984), en el entendido que las situación de vulnerabilidad de estos jóvenes puede ser entendida dentro de la noción de presión ambiental.

En relación a la consigna y administración, se le presenta una hoja A4 en blanco, y se le solicita al sujeto que *“dibuje una persona bajo la lluvia”*. A continuación se le solicita que escriba una historia sobre el personaje que ha dibujado (Querol, 2011).

Se entiende la consigna como una escena artificial en la que el evaluado debe colocarse en una situación asociada a condiciones ambientales desagradables a las que debe responder. Lleva al sujeto a proyectar en el dibujo las presiones y exigencias bajo las que se encuentra y sus reacciones frente a ellas. La lluvia se presenta como elemento

perturbador que obliga a defenderse, lo cual permite acceder a los recursos con los que cuenta el sujeto y conocer si estos son eficientes o ineficientes. El valor proyectivo de este dibujo nos da insumos sobre la dinámica de la personalidad del sujeto, ya que este último dejará ver en su producción la imagen de sí mismo, y las herramientas que porta para enfrentarse a situaciones adversas.

## **2.2. Técnica de análisis de datos**

Por la característica no solo de los objetivos de este estudio sino también de los datos recabados, se optó por el análisis de contenido. El mismo es entendido en sentido amplio como una técnica de interpretación de textos (es sus diversos formatos). Como lo señala su propia denominación, análisis de contenido hace referencia a algo guardado u oculto, que debe ser develado, interpretado a través de una penetración intelectual. El principal objetivo del análisis de contenido es lograr que emerja el sentido latente, lo que subyace al fenómeno observado. (Piñuel Raigada, 2002; Andréu Abela, 2002)

Según Andréu Abela (2002) texto y contexto cobran en el análisis de contenido un valor primordial, ya que el contexto funciona como marco de referencia para las lecturas posibles del contenido y el significado:

Se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basada en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objetivo elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior. (p. 2).

La técnica de análisis de contenido combina la observación, la producción de datos junto con la interpretación, de aquí su complejidad (Andréu Abela, 2002).

De acuerdo a Piñuel Raigada (2002)

(...) el análisis de contenido ha de entenderse como un metatexto resultado de la transformación de un texto primitivo (o conjunto de ellos) sobre el que se ha operado aquella transformación para modificarlo (controladamente) de acuerdo a unas reglas de procedimiento, de análisis y de refutación (metodología) confiables y válidas, y que se hayan justificado metodológicamente" ( p.7).

El análisis se concluye cuando ya no se encuentra información novedosa, se considera que ha llegado a la saturación. Si por el contrario se encuentran vacíos o

inconsistencias, se regresa al campo para recolectar más datos. Se simboliza con un espiral bidireccional el proceso de investigación cualitativa ya que siempre puede volverse a la etapa anterior para reorientar el estudio.

El final del análisis será al momento de alcanzar la saturación de categorías, es decir que los nuevos datos ya no aportan nuevas categorías sino que son redundantes. (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

### **2.3. Elaboración de los datos (construcción de las categorías)**

El análisis de datos en metodología cualitativa no tiene un guion previo pautado, sino que son los datos -lo que los participantes muestran y el investigador logra ver- los que van determinando el proceso de análisis a seguir (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

Los segmentos de datos son organizados en un sistema de categorías. Berelson planteaba que son las categorías de análisis las que sostienen o hunden cualquier análisis de contenido. Es la selección de las categorías la que construye la mirada del objeto. Las categorías siempre van de la mano de las miradas del objeto de análisis (Piñuel Raigada, 2002).

El proceso de elaboración de los datos significa un proceso de varios pasos, que concluye en la interpretación de los mismos. El primer paso dado en este proceso fue revisar nuevamente todo el material original obtenido en el trabajo de campo. Luego se hizo una segunda lectura -llamada por algunos autores bitácora de análisis- en la que se documentaron los pasos del proceso analítico. En esta primera etapa se buscó determinar criterios de organización, se intentó organizar los datos de acuerdo a los criterios pautados.

Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (1991) se prepararon los datos, se hicieron las transcripciones de las entrevistas, y el escaneo de los materiales gráficos. Se hizo una revisión general de los materiales; para dar paso a la puntualización de las unidades de análisis o significados. Se localizaron unidades y se les asignó categorías. Este fue un paso fundamental en el análisis de los datos, que permitió la descripción de categorías dando paso a la visualización de nuevos horizontes de entendimiento.

La codificación posee según Hernández, Fernández y Baptista (1991) dos niveles: en primer lugar se codifican las unidades en categorías; en segundo lugar estas categorías son comparadas entre sí para poder agruparlas en temas y buscar posibles vinculaciones.

En el caso concreto de esta investigación, el primer nivel implicó varias acciones: se identificaron unidades de significado, se categorizaron y se organizaron las categorías. Se tomaron segmentos de contenido paso a paso, analizándolos y cuestionando en términos de conceptos y significados; contrastando con los anteriores, si existían similitudes o diferencias, y así se fueron configurando nuevas categorías, o la inclusión en categorías ya conformadas, o si no poseía un significado para lo que se busca explicar se dejó de lado.

Es claro entonces que las categorías surgen de los eventos narrados por los participantes y/o de las reflexiones del investigador. Los segmentos se convierten en unidades cuando comparten significado, y en categorías si su esencia se repite.

En palabras de Hernández, Fernández y Baptista (1991) "Las unidades son segmentos de los datos que constituyen los "tabiques" para construir el esquema de clasificación y el investigador considera que tienen un significado por sí mismas." (p.636).

Siguiendo con la descripción de los pasos dados para la construcción de categorías, el siguiente paso fue describir las categorías codificadas, y codificar los datos en un segundo nivel. Este es más abstracto y conceptual que el primero, ya que implica interpretar las categorías.

Como lo plantea Hernández, Fernández y Baptista (1991) es por medio de la codificación de primer (encontrar categorías, evaluar unidades de análisis) y segundo plano (pautar temas o categorías más generales) que los datos se van reduciendo hasta alcanzar elementos centrales del análisis. Es en este punto que se continúa con el siguiente paso: la interpretación.

## **2.4. Categorías**

El lugar del investigador en el análisis de contenido es claro, es él quien otorga significados. La formulación y elaboración de los temas a partir de los que se recoge y organiza la información pueden ser divididas en: categorías apriorísticas, y emergentes. Las primeras son las construidas antes del ingreso al campo, las segundas son las que surgen en el proceso, que por su valor y significación son tomadas e incluidas en el estudio (Cisterna, 2005).

## **Categorías apriorísticas**

En este apartado plantearemos las **categorías apriorísticas**, las que se construyeron en base al marco teórico de nuestra investigación y a los objetivos que nos hemos planteado. En función de las características particulares de los instrumentos utilizados, se construyeron categorías específicas para cada uno de ellos. Al mismo tiempo se presentaran los indicadores establecidos para cada una de las categorías.

### **Categorías de análisis e indicadores correspondientes a la Entrevista**

Para la entrevista se establecieron dos categorías, **Identidad y Sentimiento de Pertenencia**, que buscaron dar respuesta a los objetivos específicos y permitieron una primera lectura y organización de los datos.

#### **1. Categoría: Identidad**

Esta categoría surgió dando respuesta al primer objetivo específico delimitado en el proyecto de investigación:

1) "Conocer la percepción sobre sí mismos que poseen los jóvenes al ingreso y luego de un tiempo de permanencia en la institución."

**Entendemos la identidad como una construcción subjetiva que se nutre de la interacción con el medio próximo al individuo (familia, escuela, amigos y agrupaciones en general).**

En el adolescente se debe transitar el camino hacia la exogamia: es un momento de gran demanda física y psíquica que lo llevará poco a poco a la constitución de su identidad y de un proyecto de vida independiente. Todo esto es vivido en una etapa de alto riesgo vital por las demandas que se presentan al joven.

Como ya ha sido planteado, en el tránsito por la adolescencia el joven debe procesar cambios a nivel biológico, social y psíquico, los cuales deben ser transitados y elaborados internamente.

Partiendo del marco teórico de nuestra investigación se construyeron tres subcategorías que toman distintas dimensiones de la identidad: **Cómo se siente, Cómo se ve a sí mismo, y**

**Cómo lo ven los demás.** Tomando estas, junto con los planteos de Dávila y cruzando los mismos con lo propio de esta categoría y los objetivos de la investigación se establecieron los Indicadores que se presentan en el cuadro siguiente:

Categoría	Subcategoría	Indicador
1) Identidad	Cómo se siente	Estados de ánimo
		Sentimientos sobre sí mismo
	Cómo se ve a sí mismo	Lenguaje (palabras y conceptos) con los que se refiere a sí mismo.
		Percepción de cualidades y defectos
		Autopercepción de aprendizajes
	Cómo lo ven los demás	Percepción de sí mismo en la familia
		Percepción de sí mismo en los grupos institucionales
		Percepción de sí mismo en grupo de pares

En relación al primer indicador **Estados Anímicos** de los jóvenes, Kaplan (en Arévalo, C [et al.] (2011) define el estado de ánimo como el "tono constante o prevalente de los sentimiento que experimenta un sujeto." (p.614). No es fácil definir este concepto ya que se toca muy de cerca con conceptos tales como afecto, emoción y sentimiento, plantean los autores que estos términos se utilizan para nombrar cosas diversas.

El segundo indicador **Sentimientos sobre sí mismo** buscó dar cuenta acerca de los estados afectivos que predominan sobre el concepto que tiene el joven de sí mismo. Estos sentimientos constituyen una experiencia claramente subjetiva, y son más duraderos que los estados anímicos (Arévalo, et al., 2011).

Desde el comienzo de la investigación fue uno de los ejes ya que en la bibliografía consultada no se encontraron estudios específicos sobre este punto, que claramente es imprescindible para la comprensión de la problemática que atraviesan estos jóvenes.

En relación a los indicadores de la segunda sub categoría, **cómo se ve a sí mismo**, el primer indicador **Lenguaje (palabras y conceptos) con los que se refiere a si mismo** se consideraron aquellas palabras y conceptos con los que el joven se nomina, frente a distintas situaciones y relaciones (en relación a su aprendizaje, en relación a sus amigos, etc.).

En relación al segundo indicador de esta subcategoría, **Percepción de cualidades y defectos** lo que se buscó fue echar luz sobre la capacidad de cada joven de identificar sus

propias cualidades y defectos, ese proceso implica un ejercicio de autoobservación y análisis personal complejo.

Respecto al último indicador de esta subcategoría, **Autopercepción de aprendizajes** buscó explorar la percepción del joven acerca de sus propios procesos de aprendizaje, es decir, qué vivencia experimenta el joven en relación a sus posibilidades de aprendizaje. En relación a los aprendizajes interesó indagar en primer lugar lo relativo a los aprendizajes académicos, pero se incluyeron también todos los aprendizajes necesarios para la vida (sociales, relacionales, etc.).

Finalmente, para la tercer sub categoría y en relación al primer indicador de esta **Percepción de sí mismo en la familia** y tomando la familia como el núcleo de sostén que potencia la vida del ser humano, nos interesó indagar el impacto de lo familiar en el joven. Específicamente se buscó comprender desde la vivencia del joven cómo se percibe en su propia familia, qué lugar siente que ocupa y que contención siente que tiene.

En segundo lugar, el indicador **Percepción de sí mismo en los grupos institucionales** exploró cómo vivencia el joven su lugar en la institución, interesó comprender como percibe el joven su lugar en CECAP, qué significación tiene para él mismo estar inserto allí.

Por último el indicador **Percepción de sí mismo en grupo de pares** buscó explorar la vivencia en relación a su grupo de pares, siendo eso fundamental en la vida de los adolescentes.

## **2. Categoría: Sentimiento de Pertenencia**

Esta categoría surgió dando respuesta al segundo y tercer objetivo específico del proyecto:

2) "Analizar las características que tiene el sentimiento de pertenencia en estos jóvenes."

3) "Conocer desde la narrativa construida por ellos la vinculación entre la motivación de participar y permanecer en CECAP y sus proyectos de vida. "

Para comprender esta categoría definimos el **sentimiento de pertenencia como aquello que mantiene al sujeto dentro de espacios sociales de referencia que le permitirán desarrollarse de forma segura, manteniéndolo alejado de los procesos de desafiliación y exclusión social.**

El Sentimiento de Pertenencia hace referencia según la sociología clásica al acceso de los individuos a los repertorios identificatorios. La pertenencia es asumida subjetivamente, y se consigue a través de la participación en diversas agrupaciones – colectivos, redes, grupos- habilitando la apropiación de un repertorio socio-cultural (Giménez, s.f.).

Agregaremos que si bien las categorías construidas tienen muchos puntos de contacto –tomando principalmente los procesos identificatorios y la subjetividad-, la particularidad de esta segunda categoría tiene que ver con el énfasis puesto en la inclusión en espacios sociales como factor básico en la protección de los jóvenes.

Los jóvenes que no estudian ni trabajan al desafiliarse de las instituciones ponen en riesgo la posibilidad de adquirir las herramientas necesarias para lograr su autonomía y un proyecto de vida

El proceso identitario que cada persona debe hacer se asienta en los modelos y experiencias previamente conocidos a través de su integración laboral, educacional y cultural, de los medios masivos de comunicación, de la interacción social, entre otros.

Para el análisis de los datos a la luz de esta categoría se plantearon dos sub categorías: **Permanencia y Proyecto de Vida**. Cabe aclarar respecto de esta última sub categoría que se tomó los planteos de Traversa (en Escobal, 2000) en cuanto a que este concepto involucra no solo la concepción del mundo –que será motor de la formación para un sentido de vida propio- sino también el sentido de la vida –que implica la coherencia entre lo que el individuo considera que es su Proyecto y las acciones que realiza para alcanzarlo- .

Es el estado de vulnerabilidad en el que se encuentran estos jóvenes lo que invita a reflexionar sobre cómo impacta la desafiliación en el proyecto de vida de estos, qué posibilidades poseen de apropiarse de los espacios, de habilitar y valorar su participación. Escuchar cómo se proyectan estos jóvenes a futuro brinda información clave para analizar, no solo cómo se sienten en la actualidad, sino también con qué herramientas sienten que cuentan, cuáles son sus metas y deseos y si estos son realizables.

En función a lo anteriormente dicho estimamos primordial analizar el discurso de los jóvenes considerando cómo su **pertenencia** a la institución CECAP afecta los procesos identificatorios, y cómo esto se juega en sus proyectos a futuro. De aquí que, para la categoría. **Sentimiento de pertenencia**, los indicadores construidos son los que se presentan en el cuadro que sigue:



Categoría	Subcategoría	Indicador
2) Sentimiento de Pertenencia	Permanencia	Integración al grupo de pares
		Percepción de la institución
		Factores de permanencia
	Proyecto de vida	Formulación de un proyecto a futuro
		Valoración de la educación
		Motivación de ingresar a CECAP

Su primer indicador **Integración al grupo de pares** hace referencia a la posibilidad de integrarse, unirse de tal forma que el sujeto se vivencie como parte de ese grupo. Este indicador implica, tanto la integración como la permanencia en el grupo de pares.

El segundo indicador **Percepción de la institución** buscó indagar cómo vivencia la institución el joven, las guías centrales en esta categoría fueron: qué esperaba encontrar en CECAP; y cuáles son las diferencias entre la educación formal y la propuesta CECAP.

El último indicador de esta categoría **Factores de permanencia** hace referencia a los elementos que motivaron la adhesión a la institución, y la permanencia en CECAP.

Respecto del **Proyecto de Vida, Formulación de un proyecto a futuro** Lo que nos interesó aquí es explorar acerca de la posibilidad de establecer un proyecto a futuro. Plantea Traversa (2000) que proyectarse es desde ahora, es decir, el proyecto a futuro se construye desde el presente, y generalmente se asocia a progreso.

El segundo indicador de esta subcategoría, **Valoración de la educación** refiere al valor que posee la educación para el joven en relación al Proyecto de Vida. Esta valoración claramente se asocia a lo mamado en las primeras etapas, a las oportunidades, etc. Nos interesó captar desde la palabra de los jóvenes qué lugar tiene la educación, y si ésta posee un lugar significativo a la hora de pensar el futuro.

El último indicador de la subcategoría **Proyecto de Vida, Motivación de ingresar a CECAP** buscó echar luz sobre los motivos del ingreso a la institución. Este indicador busca comprender qué buscan los jóvenes ingresando a CECAP, cómo llegan, cuales son las expectativas, y quién los acompaña para el ingreso (adulto referente).

## Categorías de análisis e indicadores correspondientes a Persona bajo la lluvia.

Para el análisis se han trazado dos categorías, y cinco indicadores con el objetivo de responder a las interrogantes del proyecto.

### 1. Categoría: Identidad

En relación a la categoría **Identidad** se buscó echar luz sobre aquello no dicho en las entrevistas, y acceder a través del gráfico a elementos que escapan del control consciente del joven. Consecuentemente se definieron indicadores para esta categoría. A nivel teórico ella continúa la misma línea de lo señalado para el análisis de las entrevistas, lo que sí ha sufrido una modificación son los indicadores, ya que los observables son distintos. Al igual que con el análisis de las entrevistas, los indicadores trazados dan cuenta de los observables que aparecen en los gráficos.

Es así como en primer lugar se trabaja con la **Delimitación del gráfico**, esta implica que la figura esté bien diferenciada con respecto de la hoja. Su significación es que permite efectuar hipótesis acerca de la percepción que la persona tiene de sí misma, como diferente o diferenciada del mundo exterior.

En segundo lugar la **Graficación de rasgos y detalles dentro del dibujo** da cuenta de la presencia de rasgos faciales bien integrados, expresiones de la cara, detalles de la ropa, manos, y/o el cuerpo. La significación tiene que ver con la discriminación interna, la identidad integrada, y la representación de sí mismo. A su vez las expresiones faciales permiten ver los estados emocionales, y la modalidad de las emociones implicadas en el contacto con los otros.

El tercer indicador es el **Tamaño**, que tiene que ver con el espacio relativo que ocupa el dibujo en la hoja. Su significación se asocia al autoconcepto, y a la confianza en sí mismo. Se tomó como Grande un dibujo de más de 18 cm, Normal como uno de entre 10 y 18 cm, y Pequeño como menos de 10 cm.

Categoría	Indicador
1) Identidad	Delimitación del gráfico con respecto de la hoja
	Graficación de rasgos y detalles, expresión de la cara.
	Tamaño

## 2. Categoría: Medio Ambiente

La segunda categoría **Medio Ambiente** buscó dar cuenta de lo específico de esta técnica, las condiciones ambientales y la interacción del sujeto con las mismas.

El primer indicador, **Condiciones ambientales** refiere a las condiciones climáticas, el entorno, etc. Nos interesó analizar la vivencia del joven en relación a cómo percibe el ambiente que lo rodea. Este indicador es muy valioso ya que permite observar cómo se siente el joven en relación al mundo que lo rodea.

Por último el indicador **Elementos defensivos** buscó poner el foco de atención sobre los recursos internos que tienen los jóvenes para responder al ambiente hostil. Este indicador es un elemento de alto valor ya que deja ver con qué herramientas cuenta el joven para enfrentarse a la realidad que lo rodea. Se incluyen elementos de protección adicionales en relación a la lluvia como ser sombrero, paraguas y elementos equivalentes.

Categoría	Indicador
2) Medio ambiente	Condiciones ambientales
	Elementos defensivos

# CAPÍTULO V - ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

---

A partir de las primeras lecturas y entrevistas con los referentes de CECAP se comenzó la construcción del conocimiento que, en el momento del análisis y discusión de los resultados de la tesis, es claro que ha dejado muchas preguntas por responder. Los conceptos teóricos adquiridos a través de la búsqueda bibliográfica permitieron generar categorías apriorísticas de análisis que fueron un mapa de ruta a la hora de preparar las entrevistas, las observaciones, la selección de las técnicas proyectivas, y continuar la búsqueda bibliográfica. A su vez, y motivado por la inmersión en el campo han surgido categorías que se suman a las anteriores, las categorías emergentes que dan cuenta de aquello inesperado, fuera del guión que no se puede dejar de analizar por su riqueza de significado.

El análisis y discusión de los resultados se presentan organizados en función de responder a los distintos objetivos del proyecto. Cómo se explicitó ya las categoría apriorísticas aportaron conocimiento para los diferentes objetivos específicos.

En lo que respecta al objetivo general, esto es , analizar y describir los efectos subjetivos de la inserción en el CECAP y su vinculación con la permanencia en la institución, se realizó a través de dos casos típicos, mostrando a través de todo el material producido por ellos lo que se buscó con este objetivo.

## **1. Análisis de resultados referidos a los objetivos específicos**

En función de organizar la gran cantidad de información obtenida, se presentan en primer lugar el análisis y discusión de los resultados que nos permitieron responder a los tres objetivos específicos propuestos:

- 1) Conocer la percepción sobre sí mismos que poseen los jóvenes al ingreso y luego de un tiempo de permanencia en la institución.
- 2) Analizar las características que tiene el sentimiento de pertenencia en estos jóvenes.
- 3) Conocer desde la narrativa construida por ellos la vinculación entre la motivación de participar y permanecer en CECAP y sus proyectos de vida.

## 1.1. Análisis de las entrevistas

Como ya ha sido dicho en el capítulo anterior, surgieron dos categorías que responden a cada uno de los objetivos específicos planteados en el proyecto de investigación.

### 1.- Categoría: Identidad

Presentamos aquí el esquema de esta categoría con los indicadores establecidos para el análisis de las entrevistas, esto busca facilitar la comprensión de la lógica del análisis.

Categoría	Subcategoría	Indicador
1) Identidad	Cómo se siente	Estados de ánimo
		Sentimientos sobre sí mismo
	Cómo se ve a sí mismo	Lenguaje (palabras y conceptos) con los que se refiere a sí mismo.
		Percepción de cualidades y defectos
		Autopercepción de aprendizajes
	Cómo lo ven los demás	Percepción de sí mismo en la familia
		Percepción de sí mismo en los grupos institucionales
		Percepción de sí mismo en grupo de pares

En relación a la primer subcategoría, **Cómo se siente**, se exploraron en profundidad los sentimientos (**estados de ánimo y sentimientos sobre sí mismo**) de los jóvenes. Esta categoría buscó conectar al joven con sus sentires, explorar sobre la vivencia que tiene sobre él mismo en su contexto.

En relación al primer indicador recordamos que refiere al tono constante predominante de los sentimientos que experimenta un sujeto.

Transcribiremos algunos ejemplos del discurso de los propios jóvenes en relación a este indicador para dar cuenta de este aspecto:

**Leo** expresa: *"Estoy mejor... (...) Porque vengo a CECAP, si no, estaría peor. (...) Porque, no sé, era un amargo, yo qué sé, amargo (no comprensible). Ta, pero sigo siendo así, pero*

*lo único que ahora estoy mejor. (...). Antes de venir a CECAP no hacía nada en mi casa, estaba de vago, y aparte, no tenía buen humor. Tenía humor, o sea, hacía chistes, pero no, como si no, no sé, socializara con la gente. Ta, vengo a CECAP y me re abrí, ahí, mejoré la parte de mis amigos. (...). Me pongo re rebelde. Ta, ahora no me he enojado tanto, así; no, a veces, ahora (...) Y ta, y cuando no me creen, me enojo, entonces, hablo fuerte. (...). Lo que pasa que cuando estoy enojado, me enojo y no me gusta así, estar vivo, también, hay veces que me enojo y no pienso, así, bien, pienso mal."*

**Manuel** a su vez dice "A veces, me siento bien, y a veces, me siento mal. Digo: ¿qué estoy haciendo yo, estoy al pedo?, yo qué sé."

Si bien la labilidad en los estados anímicos es una característica de la adolescencia, la particularidad en estos jóvenes es que al desafiliarse del sistema formal quedan alejados no solo de la contención de las instituciones y pares sino que la desafiliación, la inactividad y el ocio, generan en gran parte la desvalorización –con sus efectos en la subjetividad-, la falta de motivación y el aburrimiento.

En relación a esto Giorgi (2006) analiza los efectos subjetivos de la exclusión, y señala la baja autoestima como una de sus principales características. Esta baja autoestima sería el resultado de la imagen devuelta por la sociedad, los mecanismos del sujeto en respuesta al contexto tan agresivo tomarían mecanismos compensatorios como la desvalorización.

**Los sentimientos de desvalorización y baja autoestima son claros, apareciendo en prácticamente todos los jóvenes.**

Otro de los elementos que han surgido de las entrevistas son las **tendencias depresivas**. Esto es claro en el caso de Leo. El sufrimiento psíquico es claro y alarmante. Esta tendencia se repite en varios de los jóvenes, y se ha visto no solo en la desvalorización sino también en el **deseo de no existir, la incapacidad para el disfrute, la negatividad, la desesperanza, y en la dificultad para realizar las tareas básicas**. Este elemento es ciertamente alarmante ya que muy probablemente muchos de estos jóvenes se encuentran en peligro de desarrollar patologías psiquiátricas de no ser tratados preventivamente.

En palabras de los jóvenes, **Manuel** dice: "Porque yo no hacía nada, estaba al pedo todo el día en mi casa. Y ta, pero ahora, que encontré esto, estoy mejor. (...). Todo el día al pedo en la rambla, en mi casa, en el almacén de mi amigo. Después no hacía más nada, yo qué sé. (...). Y bien, porque no hacía nada, estaba al pedo..."

**Leo** en relación a esto dice: " (...) *porque yo soy muy negativo, igual que mis hermanos, nosotros somos negativo, miramos para el lado, así, de las cosas malas, pero ta, pero yo, aunque sea, sí mejora, porque se me alegró mucho conocer una banda que me gusta a mí, de Estados Unidos, se llama Big Time Rush, así, que lo dan en Nickleodeon, que me encanta, así y ta, y justo, cuando puse la canción, me motiva, porque tiene canciones, así.* "

Se dejó ver a través de lo dicho por Manuel y por Leo los efectos generados por la inactividad, el ocio, junto con la desesperanza y el negativismo; estos conllevan claramente a un sentimiento de desvalorización de sí mismo que pareciera imprimir una huella en la vivencia que poseen de ellos mismos.

Estos son factores que se repiten en varios de los jóvenes de la investigación, una suerte **desesperanza y apatía que los mantiene en un círculo que difícilmente puedan identificar.**

En el caso de José la impulsividad, que ha sido una constante en prácticamente todos los chicos se asocia al tener que defenderse de otros. Giorgi (2006) plantea la impulsividad como la segunda característica de los estados de exclusión, para él, el pasaje al acto podría estar motivado por la imposibilidad de la mediatización entre el afecto, el pensamiento y el acto. Todo se pone en el cuerpo, en la reacción, de esta forma la comunicación verbal se empobrece, las necesidades afectivas de comprensión y reflexión no pueden recibir respuesta priorizando la supervivencia, la respuesta inmediata:

**José** expresa "*Lo de enojado, que me hacen enojar y salto con las piñas. Yo hablo, a lo primero, a lo segundo, ya está.*"

**Fernanda** muestra en su discurso otro aspecto de lo que le sucede a estos jóvenes: "*Yo soy como las viejas, trato de estar en todo.* "

Se puede pensar en la hipervigilancia de estos chicos, asociada a contextos e historias de vida difíciles que los obligan a estar en estado de alerta permanentemente. Esta característica también se vio en varios de los jóvenes y será retomada en el análisis de la técnica gráfica Persona bajo la lluvia.

En Leo y en Karina vemos también la dificultad para disfrutar de la vida en el presente, el bienestar asociado al futuro, al trabajo, a lo que vendrá; la idealización de un futuro que deja ver el sufrimiento de estos jóvenes. El sentimiento de tener que aguantar cargas excesivamente pesadas para sus posibilidades, el sentirse lastimado; todo esto da

cuenta del sufrimiento con el que conviven estos jóvenes, y transmite con claridad lo difícil que les resulta seguir adelante con sus vidas, con sus presentes.

**Karina:** *"Y, yo qué sé, siento que, para mí, la vida que me va a gustar va a ser cuando yo empiece a trabajar, para mí, va a ser ahí cuando ya me sienta bien. "*

**Leo:** *"Y también me gusta llevar cosas pesadas como en construcción, pero sé que mi cuerpo parece que fuera así, re así, yo qué sé, que lo pudiera aguantar, pero, en realidad, no aguanto nada.(...).Que mi hermano me pega, así, y siempre quedo todo lastimado, estoy todo. Claro, porque no tengo así, físico para aguantar mucho (...)."*

La segunda subcategoría **Cómo se ve a sí mismo**, se buscó explorar de qué forma el joven se describe a sí mismo. Describir las cualidades, defectos, características, etc. Esto implica un trabajo de autoobservación que no resultó nada simple para los jóvenes, pero permitió comprender qué es desde su vivencia lo más sobresaliente de ellos mismos.

En relación al primer indicador **Lenguaje (palabras y conceptos) con los que se refiere a si mismo** surgieron las siguientes verbalizaciones:

**Manuel:** *"Y bien, porque no hacía nada, estaba al pedo..."*

**Marina:** *"No me imagino nada, pero si no me controlara tanto, yo creo que no pensaría tanto en machos, no andaría zorreando por ahí, como diciendo así, no haría todas esas cosas a escondidas de ella, atrás de ella."*

**Leo:** *"Porque, no sé, era un amargo, yo qué sé, amargo (no comprensible). Ta, pero sigo siendo así, pero lo único que ahora estoy mejor. (...). No, ahora no; más o menos. Ahora que estoy en la adolescencia, me enojo más."*

**Karina:** *"Me hace sentir igual a todos, porque yo, cuando me callo, así, siento pa, yo siempre callada, así, como un bicho, como me dicen. Como que soy así, como que no existiera, porque callada, escuchando a los demás. Y bueno, hablé y atención, porque me miraron todos y quedaron así, y ta, y ahí hablé y ta."*

Estar "al pedo", ser un "amargo", "zorreando", "bicho" de esta forma es que los jóvenes se nominan, este indicador deja en evidencia cómo se perciben estos jóvenes, y se asocia claramente a la subcategoría trabajada anteriormente.



En relación a la **Percepción de cualidades y defectos** recordemos que se buscó conocer la capacidad de cada joven de identificar sus propias cualidades y defectos, ese proceso implica un ejercicio de autoobservación y análisis personal complejo, que en ese sentido da cuenta de la **identidad**.

Los jóvenes dicen al respecto:

**Manuel:** *"Hay veces que me paso con la boca."*

**José:** *"Yo me siento responsable, porque hago lo que me mandan, a veces, y a veces, no hago todo lo que me mandan, pero si me piden un favor, yo se lo hago."*

**Leo:** *"(...) porque yo soy muy negativo, igual que mis hermanos, nosotros somos negativo, miramos para el lado, así, de las cosas malas..."*

**Fernanda:** *"(...) yo me siento bien así (...) me siento bien conmigo misma."*

En relación a lo expresado por Manuel aclararemos que esta frase surge en relación a lo incontrolable que le resulta medir las explosiones de sus sentimientos. Esto es algo que él mismo expresa como un defecto que le genera muchos problemas, arrepentimiento, y malestar por el daño y las consecuencias que genera especialmente a nivel familiar.

La frase de José nos permite pensar de qué forma hacer lo que otros le mandan es sinónimo de responsabilidad. Es clara la desvalorización de sus opiniones y decisiones personales. Quedan desdibujados sus deseos, la autonomía, la valoración de lo individual, por solo nombrar algunos. Y podríamos agregar, adelantándonos en el análisis, que partiendo de aquí resulta muy difícil imaginar la posibilidad de generar un proyecto de vida independiente.

En Fernanda encontramos elementos de protección a nivel familiar, y social, esto pareciera que le permite conectar desde un lugar que le abre posibilidades a nuevas oportunidades.

En relación al último indicador de esta subcategoría, **Autopercepción de aprendizajes** se encontraron las expresiones que siguen:

**Fernanda:** *"Me iba mal en las materias, tuve cuatro bajas, después a 8 o 9 por eso repetí ¿? No, a mí me gustaba pero no me entran las materias, es como que no me entra, yo tengo capacidad para estudiar, si me pongo puedes como que no me entra en la cabeza, y no me sentía cómoda en el liceo. Y acá me siento mucho."*

**Karina:** *"Las ganas de estudiar, que, porque allá no tenía ganas de hacer nada (...) conocernos entre todos, está bueno eso y..."*

Respecto de los aprendizajes aparece una gran ambivalencia, por un lado Fernanda expresa tener "capacidad para estudiar", y al mismo tiempo que no le "entra en la cabeza". En su discurso se ponen en juego dos elementos, por un lado se refiere a su capacidad; y por otro al ambiente. Nos preguntamos hasta qué punto lo que ella expresa como "no sentirse cómoda" habrá afectado los aprendizajes, esto será retomado más adelante en el análisis en la categoría Sentimiento de Permanencia. Por el momento tomaremos lo que se refiere a la vivencia de los aprendizajes en relación a sus capacidades, es así como ella expresa que no logró seguir adelante con el liceo porque sus capacidades no se lo permitieron, los efectos subjetivos de esto la ponen en un lugar de gran vulnerabilidad ya que imprimen un sentimiento de inseguridad y falta de capacidad que posiblemente obture su desarrollo futuro.

En el caso de Karina se observa que el "*conocernos entre todos*" genera deseo de abrirse no solo a nuevas personas sino de experiencias, despertando la motivación de estudiar.

Pasamos entonces al análisis de la última subcategoría **Cómo lo ven los demás**, esta categoría es sumamente trascendente ya que es a través de la mirada de los otros que el adolescente se ve a sí mismo, en el caso concreto de estos jóvenes se vio por diferentes vías el valor que tiene el apoyo no solo de los educadores, familia y pares, y a su vez cómo este genera cambios en sus decisiones, la forma de pensar, de relacionarse, en el estado anímico, etc.

En relación al primer indicador de esta subcategoría **Percepción de sí mismo en la familia**, se recogieron las siguientes expresiones:

**Leo:** *"Que esos que me gustan a mí, son gay, pero no son gay. Y ta, y yo, mi madre me hace enojar, yo siempre me enojo con ella (...) yo no quería estar más con él porque era un*

*borracho, así, tomaba siempre, bebía siempre, así, mal, que era violento, siempre me pegaba. Entonces, me fui para la casa de mi madre hace un año y medio y después, unos meses que estaba con mi madre, fui a buscar un carné que dejé allá, no sé qué fue y llegué y así y me dijo que yo era un traidor y que yo pienso que no viví más y me mató. Ta, y no..."*

**José:** *"Sí, yo lo conozco, sí, pero no es de llamar a mi casa o algo. Si vos le mandás un mensaje, por ahí, capaz que te contesta. En base a eso mal, dejar a tus hijos tirados y después, que te manden un mensaje o que te llamen y vos no les respondas.(...) Mi madre está, me dijo que, me dice que está bien, que no dejara como hice con el liceo. Yo le dije que no, que me estaba empezando a gustar esto. "*

**Manuel** en relación a la educación: *"Porque mi madre no me quiso anotar (...) Porque dice que era muy peligroso, que había muchas drogas y todo eso. "*

**Marina** hablando de su madre: *"No me imagino nada, pero si no me controlara tanto, yo creo que no pensaría tanto en machos, no andaría zorreando por ahí, como diciendo así, no haría todas esas cosas a escondidas de ella, atrás de ella.(...).Porque ella ya me tiene cansada, que macho y macho y meta macho y macho, macho, que parece que ella me está metiendo el macho a mí.(...).Me gusta que me controle. Y porque sí, porque si no me controlan, yo como que me..., hago cualquier cosa, entonces, me gusta que estén arriba mío, así."*

Y respecto a su padre dice:

*"No, tengo un padre que se droga, nomás. Le pegaba a mi madre.(...).Mi madre, al principio, no quería que yo venga. No sé, porque ella piensa que, no sé... Que yo vengo a joder, acá, no vengo a estudiar. En mi casa. Ayudándola a ella, que ella no puede hacer esfuerzo y todo."*

Se ve a través del discurso de los chicos las dificultades en el relacionamiento a nivel familiar; lo que nos interesa de esto a los fines de la investigación es que **el denominador común entre la mayoría de estos jóvenes y sus familias es la falta de contención, de apoyo en cuanto a continuar los estudios, las familias disfuncionales, y la imposición de tareas domésticas.**

Respecto de esto y las características de los estados de exclusión Giorgi (2006) señala las modalidades vinculares como un elemento a analizar. Plantea la inestabilidad de los mismos, lo que relaciona con la dificultad en establecer la propia identidad y valoración. Es claro que es a través de la valoración recibida en las primeras experiencias que se organiza la personalidad y la interacción con los demás.

Si bien no es un objetivo de esta investigación profundizar en los vínculos familiares, sí nos interesan los efectos que estos tienen en la identidad del joven, diremos entonces que **la desorganización y la violencia con que viven sus vínculos primarios posiblemente sea uno de los factores que no les ha permitido desarrollar una imagen de sí sana.**

En el segundo indicador **Percepción de sí mismo en los grupos institucionales** se hallaron las verbalizaciones que siguen:

**Karina:** *"Por más pavada que vaya a decir y que me equivoque, que diga, porque hay que hablar ahí, que todos estamos para algo, para apoyarnos y todo eso, porque tenemos que funcionar como grupo. Y ta(...).Trato de..., le digo a mi madre, ahora, tengo la mente ocupada en otra cosa y ya me gusta, porque viste que no paso llorando mucho tiempo ahora y que ya, como hoy, que estuve todo el día en CECAP, que me ocupa el tiempo en algo y estoy un poco en otro lugar."*

**Fernanda:** *"Bien, conforme con lo que estoy haciendo acá y todo eso y ta."*

**Leo:** *"Estoy mejor porque vengo a CECAP... si no estaría peor. (...) vengo a CECAP y me re abrí, ahí, mejoré la parte de mis amigos."*

**Marina:** *"Por eso mismo, que mi madre piensa que yo vengo a joder. Y la profesora la llamó, diciéndole de que no, que yo soy una buena alumna, que estudio y todo y mi madre va a venir a hablar. "*

**La inserción en la institución es valorada positivamente por los chicos, resaltando siempre lo relacionado con lo vincular**, frases por ejemplo como "mejoré la parte de amigos" o "me abrí". Son claros los efectos a nivel de la identidad. Es interesante, y será retomado en el análisis dentro de la categoría Sentimiento de Pertenencia, como el vínculo con los otros es un factor importante que forma la pertenencia.

Por último el indicador **Percepción de sí mismo en grupo de pares** se halló que está muy vinculado con el anterior, puesto que es un aspecto que tiene importancia en relación a su inclusión en la institución.

**Fernanda** *"Una dice que soy compañera, otra dice que soy madura... Son muchas cosas que me dicen a mi ¿? Si claro, buenas! Me dicen que soy la más madura de la clase (risas) con muchas cosas, está bueno porque te sentís bien, me siento bien yo."*

**Karina:** *"Me hace sentir igual a todos, porque yo, cuando me callo, así, siento pa, yo siempre callada, así, como un bicho, como me dicen. Como que soy así, como que no existiera, porque callada, escuchando a los demás. Y bueno, hablé y atención, porque me miraron todos y quedaron así, y ta, y ahí hablé y ta."*

Un elemento que se ha repetido durante todas las entrevistas, y ha cobrado un lugar de primacía es la valoración por parte de los jóvenes de lo vincular. **La vivencia que genera el pertenecer a un grupo les da a estos jóvenes una oportunidad que la mayoría no había tenido. El permitirse poseer un lugar en el que son valorados, escuchados es para muchos el descubrimiento de la posibilidad de existir, de ser.** Esto será retomado posteriormente en el análisis ya que tiene un lugar esencial.

## 2.- Categoría: Sentimiento de pertenencia

El **Sentimiento de Pertenencia** como dijimos más arriba, hace referencia al acceso de los individuos a los repertorios identificatorios. La pertenencia es asumida subjetivamente, y se consigue a través de la participación en diversas agrupaciones – colectivos, redes, grupos- habilitando la apropiación de un repertorio socio-cultural (Giménez, s.f.). En función de estas nociones se han establecido los siguientes indicadores para esta categoría, teniendo en cuenta que la pertenencia a CECAP está atravesada por las características y objetivos de la institución por una parte, y por otra por las mociones puestas en juego en el joven al ingresar y durante su estadía en la misma.

Categoría	Subcategoría	Indicador
2) Sentimiento de Pertenencia	Permanencia	Integración al grupo de pares
		Percepción de la institución
		Factores de permanencia
	Proyecto de vida	Formulación de un proyecto a futuro
		Valoración de la educación
		Motivación de ingresar a CECAP

Comenzando con los resultados que se obtuvieron a partir del análisis de esta categoría y tomando como referencia el primer indicador **Integración al grupo de pares** de la

subcategoría **Permanencia** encontramos lo que sigue de acuerdo a la forma en a que lo expresan los jóvenes:

**Fernanda:** *"Y acá, ahora ya saludo a casi todos y todos saludan y hola y todo eso. Y ta, está bueno."*

**José:** *"No sé, porque siempre te apoyan en todo, a veces, yo digo: pa, pasó tal problema en casa, y me dicen: ah, en mi casa también y me bajoneé. Y te cuentan cosas y todo.(...) viste cuando estás medio bajoneado, ahí, tratamos de reanimarnos para algo, a cualquiera que esté medio decaído, ahí. (...).No decimos: bueno, qué vamos a hacer, yo sigo con mi vida, vos, si te pasa algo, jodete, yo qué sé. No somos así. El grupo no es así, no se dicen todas las cosas así."*

**Karina:** *"Somos un grupo (...) Estamos unidos entre nosotros, tenemos que cambiar, hay opiniones y ta, palabras, ahí. (...).Por ejemplo, cuando estábamos hablando en el grupo, cuando alguien necesita a alguien, siempre tiene que haber alguien para que esté ahí, con él, apoyándolo. (...). También para planear salidas entre amigos, se van haciendo amistades y eso. Que, hoy por hoy, las amistades están perdidas, nada que ver a las amistades de antes. Sí, si fuera por mí, ta, cada grupo por siempre, ahí. (...)"*

**Marina:** *"Y acá me abro, yo qué sé, acá tengo más amigos, hablo con todos y todo. Podés hablar, sentís que estás, que contás tus problemas y todo eso. (...).Y me llaman, mis compañeros me preguntan por qué no vine y todo. (...) Que se preocupan por mí. "*

Es clara la vivencia que poseen en relación a la pertenencia al grupo, su valoración es sumamente positiva. Los jóvenes **destacan la unión y la protección grupal**, esto es un elemento muy importante ya que implica el apoyo que encuentran en sus pares, logran compartir con otros iguales las vicisitudes de sus vidas. A su vez señalan **la valoración entre pares, lo relevante que resulta el sentimiento de recibir una valoración positiva por parte del otro**, lo que claramente tiene efectos en el sentimiento de sí mismo y por ende en sus proyectos. Por último resaltan el valor de sentir la contención del grupo, **sentirse aceptados y protegidos** fomenta la seguridad y la confianza a nivel individual y colectivo.

Respecto del segundo indicador **Percepción de la institución** recordamos que interesó estudiar qué esperaba encontrar en CECAP; y cuáles son las diferencias entre la educación formal y la propuesta CECAP, respecto a lo cual los jóvenes dijeron:

**José** en relación al liceo dice: *"Iban todos con cuchillos, están todos locos, allá. (...)."Y a mí no me prestaban atención en la materia, no, porque no..."*

**Karina:** *"Para mí que era falta de atención, porque yo me iba, estaba así, la profesora de Historia hablaba mucho y estaba así y me iba, viajando por ahí. Matemáticas, divisiones y esas cosas, nunca me gustaron, nunca aprendí. Ahora no sé, capaz que ya me olvidé hasta de multiplicar y eso. Eso sí, trazado y todo eso, sí. (...) porque me aburrí. (...). Allá no, allá era todo, porque vivían peleándose. Acá, desde que llegué, nunca he visto una pelea. Nunca he visto una pelea, y allá, sí, vivían peleando, una amiga mía también se peleó allá y todo, y acá como que es más paz."*

**Fernanda:** *"Claro, no sé, lo veo más tranquilo. (...) O sea, porque al liceo que iba yo había, todos los días, así, había peleas y todo. (...). Porque acá (silencio) en el liceo hay más gente más, los profesores o los directores son están tan pendientes, no pueden estar en todo. Acá sí, acá te pasa algo y están "qué te pasó Fernanda? ¿por qué faltaste?" los profesores y todo, entiendes? Entonces ta, me gusta más. (...). En el liceo te explican todo así, acá te explican todo y un oficio, te dan todo para que puedas salir bien de acá. Te dan la posibilidad de tener un oficio bien y todo eso, y por eso me gusta."*

**Leo:** *"Sí, porque no aprendí nada, ni las tablas ni nada. Ahora estoy yendo con Magaly, a apoyo, porque..., los martes, después de comer, acá, porque no aprendí nada, no aprendí las tablas, no aprendí nada. (...).Sí, estoy aprendiendo, voy por la tercer charla y ya estoy aprendiendo más."*

Dos elementos son los que resaltan en relación a la percepción de la institución, por un lado es percibida como un **espacio seguro, de contención, que les permitirá aprender cosas que no han logrado hacer en otros espacios**. Aprender en las palabras de estos jóvenes va junto a la idea de trabajo, de oficio, de ganarse la vida; eso es **desde el discurso de los chicos lo que CECAP les permitirá lograr, un lugar en la sociedad**.

Por otro lado aparece en varias de las entrevistas cómo el ambiente, el clima de violencia vivido en los liceos e instituciones previas han hecho que se alejen de la educación; **en CECAP valoran la tranquilidad, el no sentirse en peligro, ni atacados**. Es un lugar seguro para poder desarrollarse.

El último indicador de esta categoría **Factores de permanencia** buscó identificar los factores que propician la permanencia en la institución.

**Fernanda:** "La gente, los chiquilines y las chiquilinas; ¿qué más?, el espacio, porque está bueno, porque todos los profesores (...) está bueno, porque salen con trabajo y estudian pila de cosas, todo eso, y hacés lo que querés hacer (...)."

**José:** "Sí, no, porque tengo buenos amigos, y ningún problema, hasta ahora, capaz que siga. (...). Me gusta que rotamos, conozco gente nueva. Yo, ahora, conocía a dos gurisas que iban a la escuela conmigo. (...). Y están acá desde el principio de año. Y amigos, de los que nunca conocí, gente, así, viste, gente buena y... Alguna gente no son tan malas, acá, alguna es media buena. Me gusta la gente, me gusta lo que hacemos, el trabajo y eso."

**Katherine:** "Está bueno porque hay compañerismo, todos se llevan con todos, no hay nadie que, porque todos se llevan con todos, y está bueno también los talleres, los que me gustan a mí están buenos, buenísimos y no sentís, o sea, de docentes ni nada de eso, no sentís como que te den para atrás."

**Marina:** "Para mí..., todo, porque todo es bueno, a mí me gusta todo. (...). Está bueno pasar, trabajar así en la clase, está bueno pasar por los talleres, está bueno todo, hablarte con los compañeros, con todos. (...). Sí, porque a lo que nunca estudié y acá me están enseñando todo lo que yo no estudié (...). No sé. Que, por lo menos, sé algo, porque si yo estaría en mi casa, no sabría ni lo que me enseñaron acá, por ejemplo."

**José:** "No es que me aburra de nada, no es..., me gusta todo, no me aburre nada (...). Voy aprendiendo cosas nuevas."

**Leo:** "Cuando vengo, yo qué sé, no me aburro; hay veces que sí, hay veces que estamos quietos, sentados, allá, en el salón y nos aburrimos."

En síntesis, en relación a los factores que los hacen permanecer diremos que **los vínculos con los compañeros, los educadores y la institución tienen un lugar central en la permanencia.** El sentir el interés de los pares y los referentes, el sentirse valiosos para otros hace que experimenten el ser parte de algo, el tener un lugar de pertenencia.

A su vez aparece el estar conformes con el espacio y las actividades propuestas, CECAP es algo que les gusta, no solo porque los saca del aburrimiento, sino porque además les da la posibilidad de aprender cosas que no habían podido aprender antes, de lograr un oficio y la futura posibilidad de conseguir un trabajo.

Continuando el análisis con el primer indicador de la subcategoría **Proyecto de Vida, Formulación de un proyecto a futuro** recordamos que en este aspecto lo que se exploró



fue la posibilidad de establecer un proyecto a futuro que involucra la concepción del mundo y también el sentido de la vida –que implica la coherencia entre lo que el individuo considera que es su Proyecto y las acciones que realiza para alcanzarlo-.

Respecto de este los jóvenes dicen:

**Fernanda:** *"No, no me imagino. Que pase lo que el destino diga, pero ta, me gustaría trabajar, tener un trabajo bien en unas casa bien, una familia bien, pero no sé."*

**Marina:** *"Por ahora, no. (...) Me imagino una cantidad de cosas. (...). Sí, algo voy a conseguir, sí, porque yo aprendí algo acá."*

**Karina:** *"No he pensado mucho, así, de pensar, pero lo que me gustaría, para mí, sería yo tener mi propia casa, como le decía a mi padre, mi propia casa, la ropa que yo vista o la comida que yo coma, que sea por lo que yo trabaje, con la plata que yo trabaje. Como quien dice, mantenerme yo."*

**Leo:** *"Porque no hacía nada, yo no hacía nada. Ahora, recién yo tengo 16, ahora a los 18, cuando tenga que votar, me tengo que conseguir un trabajo, si no, no van a dejar en la calle, muchacho. Tengo que registrarme, conseguir un trabajo allá, si no, soy boleta. (...). Ojalá pudiera ser un cantante de pop y cantar como los que me gustan a mí. Cosas así, porque yo creo que canto bien, así, en inglés, porque en español canto muy poquito bien y ta. (...) Claro, porque sé la letra, pero no sé lo que significa (...). Yo siempre quise ser policía porque a mí siempre me gustaron las armas y veo el canal de History, porque tengo cable, así, y veo History, cosas de armas, esas cosas así, porque me gusta, siempre quería ser policía. Porque me gusta pegarle a la gente, pam, tuc, tomá, ¿sos chorro?, ahí tenés..., y soy muy violento, y no sé por qué. (...). Jardinero, no eso de las plantitas, eso no sé; cortar pasto, esas cosas así, me gusta. Digo, y también usar máquinas, camionetas, viste eso de carpintero, pero como no sé dirigir, porque me gusta ser camionero, también, de llevar cosas, así, cargas pesadas a otros países, esas cosas así, también me gusta. Y también me gusta llevar cosas pesadas como en construcción, pero sé que mi cuerpo parece que fuera así, re así, yo qué sé, que lo pudiera aguantar, pero, en realidad, no aguanto nada."*

**José:** *"No, nunca me he puesto a pensar (...) en el futuro, ahí, qué voy a estar haciendo ahí, pero...No, yo ahora, elijo construcción, capaz que me gusta gastronomía o alguna de esas cosas y cambio, ¿no? (...). Por ahora, no pensé nada, no me imaginé. (...). Una familia, no sé. (...). Tener una buena casa y quererlos todos bien, a todos los..."*

El discurso de los jóvenes en relación al futuro es sumamente interesante. La postura de la mayoría de los entrevistados **muestra una incapacidad de pensarse a futuro**. Los

que lo logran apenas consiguen responder con clichés, modelos familiares previamente aprendidos –tener una familia, una casa, etc.- que no se condicen con el resto de su discurso.

Lo planteado por Leo deja ver la confusión que existe a nivel de su identidad, se observa una profunda confusión en relación a los proyectos, y un desdibujamiento de los límites de la fantasía, existe una falta de coherencia en cuanto a cómo pensarse.

Por otro lado la frase de Fernanda “*Que pase lo que el destino diga*” es muy gráfica para señalar lo planteado por Giorgi (2006) en relación a la subjetividad en estados de exclusión, el **locus de control externo**. Este concepto trabajado por autores como Martín Baró y Seligman, por otro lado Montero (en Giorgi, 2006) señalan la resignación y pasividad que ata a estos sujetos. Esta actitud es el reflejo de una íntima creencia de que su vida, y la posibilidad de cambio, no están en sus manos, no puede incidir ni controlarlos sino que pertenecen a procesos que se dan en un lugar (locus) externo a sus posibilidades de acción. Eso lleva a una gran desesperanza y sometimiento, lo que se traduce en un abandono de la participación y del intento de control y mejoramiento de su vida. De este modo se va internalizando la creencia de inmovilidad, que con el tiempo, y la cadena de frustraciones, postergaciones y frustración, retroalimenta la desvalorización de sí mismo, favoreciendo el aislamiento. Esto **se ve en varios de los entrevistados, una suerte de aceptación y resignación a que nada de lo que hagan puede modificar significativamente su situación.**

El segundo indicador de esta subcategoría, **Valoración de la educación** de acuerdo a como lo hemos definido más arriba, se ocupó de captar desde la palabra de los jóvenes qué lugar tiene la educación y si esta posee un lugar significativo a la hora de pensar el futuro.

**Fernanda:** “(...) yo no quiero perder esta oportunidad, yo justo logré entrar. (...). No, es tipo una base para empezar a trabajar, así, yo qué sé, para tener un buen trabajo, porque si vos estudias todos los años del liceo y de escuela, todo, tenés un buen trabajo y bueno, y acá también, porque obvio, salís de acá y vas a tener un buen trabajo. Así que ta, es eso, no sé.”

**José:** “Sí, importante es, porque te van a pedir, si yo no hubiera venido acá, me iban a pedir liceo para trabajar y yo no hice ni primero. Y acá te, mi madre dice que salgo con un oficio, pronto para trabajar, es la idea. (...). Y sí, no, porque es lo que te piden.(...). No, el estudio

*sé que es importante porque en cualquier lado te piden tercero de liceo o, pero acá, mi madre me dijo que de acá salís con diploma y ya, ya con trabajo, cuando te dan el diploma o algo de eso."*

**Marina:** *"No, si vos estudias, vas a tener algo, algún día, vas a ser alguien. Tenés que estudiar. (...) Sí, en algo, me va a ayudar."*

En este indicador podemos ver cómo **la educación es asociada al trabajo**, estudiar para estos chicos es un modo de cumplir con "lo que te van a pedir", con los requisitos mínimos para conseguir empleo. Es muy significativo que para estos jóvenes estudiar por sí solo no tiene valor más allá de abrir las puertas del mercado laboral. Esto responde a la realidad social, a los cambios drásticos que se han dado no solo a nivel familiar, sino educativo, político y social. Particularmente la escuela que cumplía una tarea educativa y socializadora, que buscaba captar la individualidad de cada niño para promover el desarrollo y la libertad individual; hoy se ha convertido en una maquinaria que tiene como fin principal preparar mano de obra para satisfacer las necesidades del mercado. Esto se ve claramente en el discurso de los jóvenes, quienes también permiten leer entre líneas el sufrimiento con el que conviven y la inmovilidad social a la que están atados.

El último indicador de de la subcategoría **Proyecto de Vida, Motivación de ingresar a CECAP** buscó, de acuerdo a lo que definimos más arriba, comprender qué buscan los jóvenes ingresando a CECAP, cómo llegan, cuales son las expectativas, y quién los acompaña para el ingreso, de acuerdo a lo cual, lo que sigue fueron los hallazgos:

**Fernanda:** *"Porque mi abuela, la amiga de mi abuela me dijo, porque mi abuela viene acá y la amiga de mi abuela le comentó y ta, y mi abuela agarró y llamó y todo eso, y ta, y vino, en febrero, que fueron las inscripciones, vino y ta. (...).Claro, porque yo quería estudiar, quería hacer algo, pero no quería hacer el liceo, quería hacer algo diferente, entonces, dije: sí, yo quiero entrar ahí, que no sé qué y ta."*

**Marina:** *"Que una amiga me consultó, sí, CECAP está buenísimo, no sé qué y ta, y al otro año, me anoté. Porque me gustó lo que ella me dijo, ahí, que consultó, me gustó. Y ta, me llamó la atención."*

**Karina:** *"Ta, y después, no hice nada, recién, ta, me iban a anotar en el boxeo, para mantener el tiempo en algo, ahí, pero ta, nunca salió. Y recién después, ahora, me anotaron en dibujo, para ocupar el tiempo, también y después, salió que una conocida le había dicho*

*que estaban tomando acá, en el CECAP, en agosto o en marzo, no me acuerdo. Y ta. Y vine, averiguamos y ta, ahora, estoy en CECAP."*

**Leo:** *"(...) No había muchos liceos cerca, entonces ta, y ta, y no hice nada. Y después, me fui a la casa de mi madre y mi madre tiene convenio para anotarme y me quiso anotar acá, pero no pudo, y para el otro año, recién, que fue este año, que me anotó. (...). Yo no lo decidí, lo decidió mi madre. (...). Porque no hacía nada, estaba aburrido en mi casa."*

**José:** *"Por mi hermana, que venía. (...). Mi madre me preguntó si no quería venir, porque hacía un oficio y estaba bueno y cuando vine la primera vez, no me gustó, estuvimos una hora y nos fuimos, después me empezó a gustar."*

**Manuel:** *"Por un primo mío. (...). Y, porque él me dijo que tenía que hacer algo porque esto no es tipo liceo, es tipo un trabajo, que yo podía aprender un oficio y ya salir con una pasantía para trabajar."*

Este indicador es muy valioso, ya que permitió comprender el modo en que estos chicos ingresan a CECAP. En relación a esto aparecen a través del discurso de los jóvenes diversas motivaciones, algunos chicos dicen haber ingresado por decisión de familiares, también lo hacen por descarte, por no conseguir liceo, por obligación, o por aburrimiento. Lo que quedó en evidencia es que **la decisión del ingreso queda adherida a elementos que se alejan de factores como ser el deseo personal de participación, de progreso, o de desarrollo personal**. Tal como lo planteo Filardo (2010) la juventud es un período donde se juega qué lugar ocupará ese sujeto en su vida adulta, este es un punto central para comprender el peligro de los procesos de exclusión que se juegan en estos jóvenes.

Esto es algo que retomaremos en las conclusiones ya que es un punto primordial para la comprensión de la problemática de los jóvenes Ni Ni.

Terminado el análisis de las entrevistas tomando como eje las categorías apriorísticas de análisis, en el próximo apartado abordaremos el análisis de Persona Bajo la Lluvia.

## **1.2. Análisis de persona bajo la lluvia**

Esta técnica ha sido presentada detalladamente en el capítulo de metodología, es así que diremos sintéticamente que el PBL es una técnica proyectiva gráfica, que enfrenta al evaluado a través de su consigna, a representaciones que lo vinculan con condiciones ambientales desagradables, buscando acceder a los pliegues más profundos de su

personalidad. En este caso la lluvia refiere simbólicamente a un elemento perturbador que lo obliga a defenderse de esa situación.

Según Hammer el PBLL “intenta lograr un relato de la imagen corporal bajo condiciones desagradables de tensión ambiental representada por la lluvia” (Hammer, 1969, p 239).

Al igual que con el análisis de las entrevistas, los indicadores trazados dan cuenta de los observables que aparecen en los gráficos.

### 1.- Categoría: Identidad

La categoría y sus indicadores de acuerdo a lo que se estableció los presentamos en el cuadro que sigue:

Categoría	Indicador
1) Identidad	Delimitación del gráfico con respecto de la hoja
	Graficación de rasgos y detalles, expresión de la cara.
	Tamaño

Comenzando el análisis con el primer indicador **Delimitación del gráfico**, que implica que la figura esté bien diferenciada con respecto de la hoja, vemos a través de los gráficos de Fernanda (fig. 1), Marina (fig. 2) y José (fig. 3) (ver Anexo 2 para mayor resolución de los gráficos), que si bien se observan dibujos bien delimitados que permitirían hipotetizar acerca de una percepción de sí mismo integrada; debemos señalar que las figuras han sido graficadas en el aire lo que deja ver simbólicamente una cierta dificultad en posicionarse en el mundo adecuadamente, la falta de piso y de pies denota falta de sostén, característica que ya ha sido observada en las entrevistas.

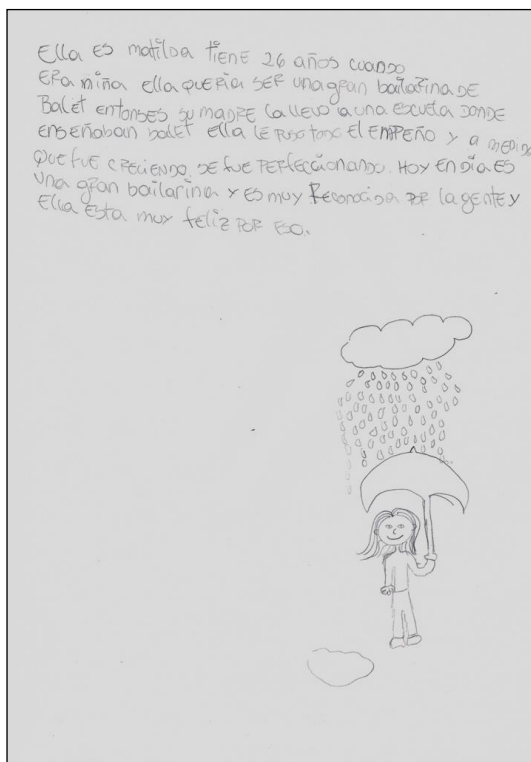


Figura 1 – Fernanda

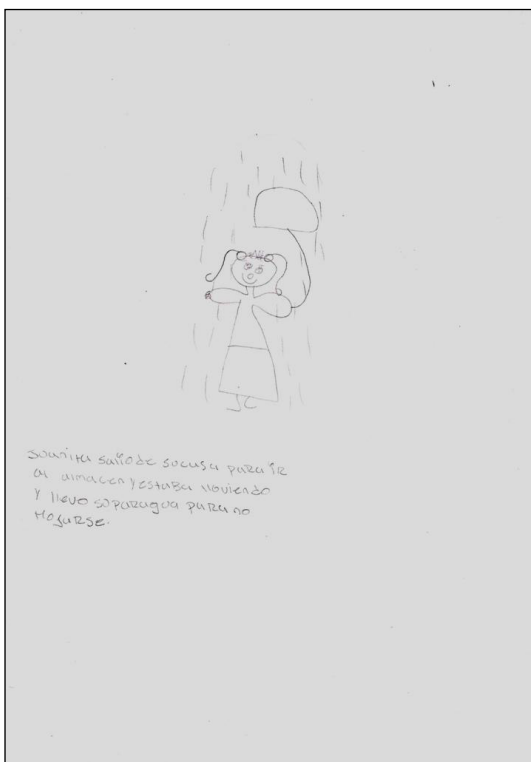


Figura 2 – Marina



*Figura 3 – José*

En contraposición a los gráficos mencionados, la figura que dibuja Daniel (fig. 4) aparece rota, con líneas que no cierran, una persona que se aleja de las características humanas perdiendo los límites entre el adentro y el afuera. Este dibujo permite observar la falta en la diferenciación yo no-yo, el adentro y el afuera. En este gráfico se ve claramente de qué forma el joven convive con la vivencia de desintegración e indiferenciación, elementos que atacan la integración de sí mismo, y por lo tanto la identidad.



*Figura 4 - Daniel*

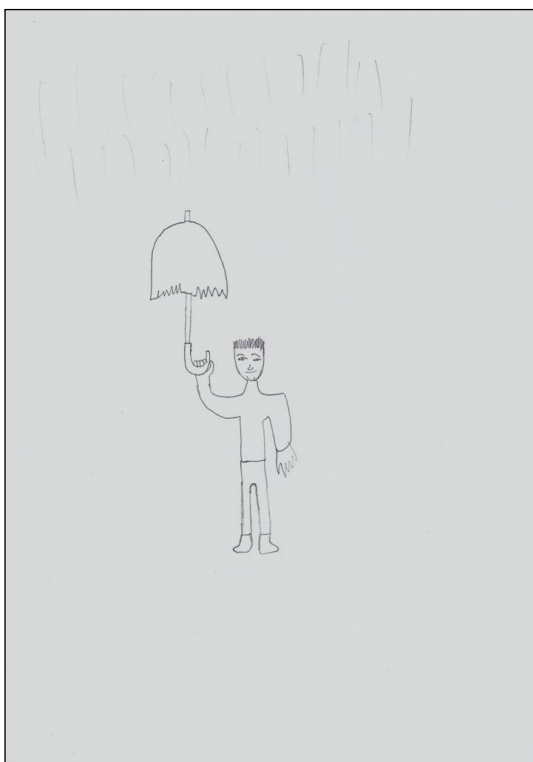
En segundo lugar y en relación a la **Graficación de rasgos y detalles dentro del dibujo**, observamos que en cuanto a los rasgos y detalles de la cara y el cuerpo en los casos de Marina (fig. 2), José (fig. 3), Leo (fig. 7) y Daniel (fig. 4) aparecen figuras deshumanizadas lo que nos permite pensar en un vacío en la capacidad de representarse, aspecto que tiene que ver claramente con la identidad, y nos remite a pensarlo en relación a las carencias generales vividas por estos jóvenes, particularmente en relación a la falta de figuras significativas de sostén en las etapas primarias.





*Figura 8 - Leo*

En los casos de Marina (fig. 2), José (fig. 3) y Daniel (fig. 4) se omiten los pies, lo que sugiere una dificultad para sostenerse ante las situaciones adversas, para pararse en el mundo, lo que, agregado a la falta de manos en el dibujo de Marina (fig. 2), permite analizar estas omisiones como la vivencia de inestabilidad y desamparo, así como también la dificultad en el establecimiento de vínculos seguros y significativos.



*Figura 5 - Manuel*

Se observa en los casos de José (fig. 3), Manuel (fig. 5), Leo (fig. 7) y Daniel (fig. 4) figuras rígidas que denotan la dificultad de encontrarse y relacionarse en el mundo en condiciones estresantes. Esta característica observada en los gráficos tiene que ver con la identidad ya que muestra el modo en que estos jóvenes se sienten en el medio que los rodea.

Para continuar con el análisis de los detalles dibujados los dibujo realizados por José (fig. 3) y Leo (fig. 7), los mismos muestran figuras rígidas e hipervigilantes, características que dejan ver cómo se posicionan estos jóvenes ante el mundo, de qué forma es vivenciado el medio.

En el caso de Karina (fig. 6) y Leo (fig. 7) los rasgos depresivos son claros, esta característica ya ha sido observada en estos jóvenes a través de las entrevistas y continúa dejando en evidencia el sufrimiento psíquico de los mismos.



Figura 6 - Karina

En el tercer indicador, el **Tamaño**, encontramos en los dibujos de Daniel (fig. 4) y José (fig. 3) tamaño grande, característica que combinada con la pobreza y la rigidez de los dibujos, nos permite hablar de su dificultad en la adaptación y en la confianza de sí.

Es interesante plantear que, previo a la toma de los gráficos, la investigadora esperaba encontrar gráficos de tamaño pequeño, ya que esto se asocia a baja autoestima y desvalorización de sí; sin embargo se observaron dibujos de figuras grandes pero muy pobres, lo que deja ver justamente de qué forma estos jóvenes no poseen los elementos básicos para vivenciarse con integrados y fuertes con las herramientas necesarias para responder al mundo interno y externo.

La segunda categoría **Medio Ambiente** buscó dar cuenta a lo específico de esta técnica, las condiciones ambientales y la interacción del sujeto con estas.

## 2.- Categoría: Condición ambientales

Volvemos a mostrar para que se tenga presente el cuadro que muestra los indicadores correspondientes a esta categoría.

Categoría	Indicador
2) Medio ambiente	Condiciones ambientales
	Elementos defensivos

En cuanto al primer indicador podemos observar en la producción de Leo, un medio hostil, que se ve no solo en la lluvia –que parecen balines- sino también en el gesto de la cara, y en la presencia de un automóvil que se dirige hacia él, poniéndolo en situación de riesgo.

En los casos de Karina (fig. 6), Fernanda (fig. 1) y José (fig. 3) se observaron adiciones como ser charcos y nubes. Las nubes son analizadas simbólicamente como presión o amenaza del medio. En el caso de los charcos se asocian a sufrimiento en las primeras etapas de la vida (Querol, 2011).

En el caso de Karina (fig. 6) se adicionan también árboles y viento lo que viendo sus características denotan un tono melancólico de gran soledad, tristeza y hostilidad.

Por último el indicador **Elementos defensivos** nos muestra a través de los dibujos de Karina (fig. 6), Fernanda (fig. 1) y José (fig. 3) la ausencia de paraguas o elementos equivalentes. En esta misma línea, en los casos de Marina (fig. 2), Manuel (fig. 5), Leo (fig. 7) y Daniel (fig. 4) si bien hubo un intento de adicionar elementos de protección, la misma falló ya que los elementos protectores no fueron eficientes (se graficaron paraguas que no cubren, paraguas demasiado pequeños o inadecuados por su forma). Este elemento es sumamente significativo ya que podemos concluir que a través de sus dibujos los jóvenes mostraron su dificultad para protegerse adecuadamente del medio hostil. Se observó la dificultad en relacionarse adecuadamente con el medio; se lograron ver las características de aislamiento, inhibición y deshumanización; evidenciando las vivencias de desamparo e inestabilidad con la que conviven estos jóvenes. **La falta de herramientas internas de protección en todos los jóvenes participantes de esta investigación fue sumamente significativa y deja ver nuevamente su sufrimiento psíquico.**

### **Resultados surgidos de las categorías emergentes.**

Tal como se anunció al comienzo del apartado en el que se describieron las categorías apriorísticas, nos ocuparemos ahora de las categorías emergentes, es decir

aquellas que surgen a partir del análisis del material, y que no están previstas con anterioridad a la entrada al campo.

### 1) Maltrato

Partimos de la teoría en función de la cual a través del dibujo se expresa lo que no puede ser dicho por medio de la palabra, lo que no ha podido ser elaborado.

El PBLL es tomado como una prueba válida para la detección de indicadores de abuso y maltrato en niños. Las autoras luego de varios años de investigación seleccionan una serie de indicadores que llama “altamente significativos” que dan cuenta de algún tipo de maltrato sufrido por el menor (Colombo y Beigbeder, 2005).

Esta categoría que surge del análisis de los datos se entendió de alta significación. Como toda categoría emergente se constituye a partir de la repetición de temas. En esta línea, en los gráficos de los jóvenes participantes se encontraron las siguientes características que se incluyen en lo que las autoras definen como indicadores altamente significativos y/o de alta frecuencia de aparición (alguno de los cuales ya fueron tomados incluidos en las categorías apriorísticas):

- **Lluvia sectorizada** aparece en los gráficos de Fernanda (fig.), José (fig.) y Daniel (fig.). Recordemos que la lluvia refiere simbólicamente a la situación de presión, la lluvia sectorizada entonces, supone la vivencia de no poder escapar a la presión, una presión que pesa sólo sobre el sujeto.

- **Ausencia de paraguas y Nubes espesas** se encontraron en las producciones Karina (fig.) y José (fig.). El primer de estos indicadores es interpretado por la autora como la falta de defensas, el sentimiento de indefensión. En el caso del segundo indicador, es asociado a la tensión del ambiente.

- **Rigidez corporal o en el trazo** se vio en los dibujos de Marina (fig.), José (fig.), Manuel (fig.), Leo (fig.) y Daniel (fig.), y es interpretada como la desadaptación, la despersonalización y la falta de libertad.

- **Ausencia de manos o mano manopla** se encontró en las producciones de varios de los jóvenes (Marina (fig.), José (fig.), Manuel (fig.) y Daniel (fig.)) indicador que nos está mostrando su sentimiento de inadecuación, dificultad en la comunicación y falta de recursos para accionar en la realidad; junto con

- **Ausencia de pies o pies pato** se encontró en los dibujos de Marina (fig.), José (fig.) y Daniel (fig.) lo que se asocia con el abatimiento, el desaliento y la falta de ilusión.

- Por último la **Sonrisa maníaca** que se observó en las producciones de Marina (fig.) y José (fig.) se asocia a la negación como mecanismo defensivo frente a la realidad difícil de tolerar.

En síntesis el dibujo de PBLL que a través de su consigna remite al joven a una situación de tensión moderada, develó el lugar de sufrimiento y vulnerabilidad al que están siendo expuestos estos jóvenes, y las huellas que esto ha dejado en ellos. **El maltrato deja huellas profundas en el psiquismo que se reflejan en las producciones gráficas.**

## 2) Capacidad de simbolización

Otro de los aspectos que surgió reiteradamente en las producciones de los jóvenes refiere a sus dificultades de expresión a través del lenguaje, lo que se hizo especialmente notorio tanto durante las entrevistas, como en las historias solicitadas en el PBLL.

El lenguaje se entiende como “la capacidad global del hombre para simbolizar la realidad, desarrollar el pensamiento y comunicarse a través de cualquier medio”; el lenguaje forma parte de un sistema de signos, deviene de una facultad simbólica general del ser humano, y construye el pensamiento (Niño, 2000, p.72).

El lenguaje es lo que permite el ingreso, no solo a los códigos socialmente compartidos, sino que es lo que habilita al pensamiento y la simbolización.

Las dificultades en el lenguaje –tanto escrito como verbal- de estos jóvenes fueron altamente significativas. En las entrevistas se observó una gran dificultad en expresar las ideas. Esto se observó en dos niveles, uno tiene que ver con la dificultad para programar las ideas; y el segundo en el poco vocabulario que poseen los jóvenes.

Este aspecto claramente obstaculiza el aprendizaje de la lecto-escritura, en el que se observaron serias dificultades, que asimismo se vinculan con el nivel gnoso-práxico.

(Ver Anexo 3 donde se presentan historias producidas por los jóvenes en la técnica PBLL).

El Psicoanálisis plantea la construcción de la subjetividad desde el lenguaje a través del discurso, es así como el lenguaje cobra un lugar preponderante en el desarrollo. Es

gracias al pensamiento que el ser humano es la única especie que accede a la autoconciencia y al autoconocimiento (Velásquez, 2007).

Esto último se relaciona con lo ya trabajado en relación a la identidad, es decir, la constitución subjetiva se nutre de la interacción con el medio próximo al individuo (familia, escuela, amigos y agrupaciones en general).

Tal como plantean Quintero y Rojas (en Velásquez, 2007), el lenguaje es fundamental para la constitución del sujeto y de la realidad. Esta se construye en la interacción entre las percepciones, lo simbólico y lo imaginario. Es entendido como el encuentro entre el mundo externo y el mundo interno

Por lo expuesto es evidente que las dificultades existentes en esta área determinan elementos de desigualdad en el aprendizaje, la inequidad, y los obstáculos en el ingreso a la sociedad. En estos jóvenes hemos encontrado una clara asociación entre el riesgo social y el pobre desarrollo del lenguaje que presentan.

Las competencias comunicativas en estos adolescentes, particularmente el lenguaje –tanto en su vertiente oral como escrita- se encuentran plenamente descendidos. En este marco es fundamental comprender el valor estructurante del lenguaje en el sentido que es una condición necesaria para construir una identidad (Ulriksen, 2002), y por consiguiente, pensar las condiciones de carencia en las que han construido su identidad; aspecto que por lo demás hemos encontrado en los diferentes instrumentos utilizados en esta investigación.

Si partimos de la idea de que la familia es la que sostiene la construcción subjetiva habilitando la individuación, en el desarrollo del niño la palabra es primordial; ya que habilitará la simbolización y el ingreso a los códigos compartidos. Esto tiene que ver con la disponibilidad previa de capital simbólico, lo que le permitirá procesar y mentalizar las imágenes nuevas y traumáticas que despierta la pubertad (Pazos, Ulriksen, y Goodson, 2007).

Ya hemos mencionado que la problemática de estos jóvenes es multifactorial y muy compleja. Comprendemos las características en el lenguaje de estos jóvenes como un eslabón más de la cadena que nos permitirá entender sus dificultades. Es así como, al intentar comprender lo que lleva al joven al alejamiento del sistema formal de educación nos topamos con que la falta de sostén familiar y la larga serie de carencias en sus diversos niveles, generan en estos marcas psíquicas que los posicionan en un lugar muy desfavorecido. Estas se hacen evidentes en las dificultades a nivel del lenguaje, la falta de disfrute de los chicos por la propuesta escolar, los problemas de conducta y rendimiento, la

dificultad para respetar las reglas, la inhibición, el aislamiento, todo lo cual los deja absolutamente expuestos y vulnerables.

## **2. Análisis de resultados referidos al objetivo general**

Si bien se entiende que todos los datos obtenidos en una investigación aportan a la comprensión del objetivo general como forma de presentar de manera más clara los resultados de nuestra investigación respecto del mismo hemos optado por profundizar en el análisis del material de dos de los jóvenes que participaron que consideramos *casos típicos*. Se tomó en este caso la definición de Muniz (s/f): Caso “típico”. Es una persona que representa a un grupo o comunidad. Pueden estudiarse varias personas que tienen algún aspecto en común, por lo que se espera cierta homogeneidad o coherencia en sus respuestas" (p. 3).

Recordemos que el objetivo general que nos propusimos refiere a: **“Analizar y describir los efectos subjetivos de la inserción en CECAP y su vinculación con la permanencia en la institución.”**

### **2.1. Efectos subjetivos de la inserción en CECAP**

#### **1) Caso Karina**

El criterio de esta selección ha sido establecido por la investigadora y responde a la claridad con que se hacen observables los efectos subjetivos que asociamos a la inserción en CECAP.

El primero de ellos es Karina. Tiene 16 años y vive con su madre, quien trabaja de forma independiente confeccionando banderas, y con la pareja de su madre quien es oficial mecánico. El nivel educativo de Karina es de Primaria Completa –finalizada en el 2009-, inicia el Ciclo Básico pero no logra finalizar Primer Año. No ha participado de otras experiencias socio-educativas, ni tiene experiencias laborales previas. Realiza actividades domésticas en su hogar a diario. En relación a cómo llega a CECAP, lo hace por medio de una prima, explica en la entrevista “algo tenía que hacer”.

Karina se presenta a las primeras entrevistas muy inhibida, con dificultad para mantener la mirada, y siempre hablando con un tono muy bajo que por momentos se hacía



difícil comprender. Las entrevistas resultaron muy extensas por la necesidad que tenía Karina de hablar, esto generó que por momentos resultara dificultoso cumplir con los objetivos trazados para cada entrevista. Los temas de mayor preocupación que ella traía giraban en torno a los conflictos familiares –sentimientos de inadecuación, violencia y problemas graves de relacionamiento-, carencias e insatisfacción de las condiciones básicas de vida –muestra una gran angustia por la precariedad de su vivienda- y por último la preocupación por sus recurrentes sentimientos de tristeza y la falta de concentración.

Uno de los elementos que surge en las entrevistas de Karina son las dificultades a nivel familiar, el relacionamiento entre su madre, padre y su pareja es muy malo, con claras señales de violencia verbal y física de distintos integrantes de la familia hacia Karina. Lo que Karina logra reclamar a nivel verbal es la necesidad de ser escuchada, expresándolo de esta manera: *“(...) pero yo le digo que yo tengo miedo a x (actual pareja del padre), a mi padre y a mi madre, les tengo miedo.”*, es así como logra expresar el sentimiento de indefensión e inadecuación con el que convive.

Aparece el recurso de la escritura como medio para procesar los horrores y el sufrimiento vivido, dice: *“(...) Paso más, igual, arriba en mi cuarto, escribiendo. Me gusta inventar canciones, escribir poemas, así, largos; cartas, muchas cartas que escribo de cómo me siento yo, lo que me pasa de toda mi vida, también lo escribo.”*

Esta necesidad de procesar fue algo que vimos en las entrevistas, una clara necesidad de hablar, de detallar las situaciones vividas y cómo se sentía y afrontaba cada una de ellas. También se observó en las historias producidas en el PBL, excesivamente extensas, transmitiendo gran sufrimiento y dolor.

Habla del intento de autoeliminación que tuvo luego de una discusión familiar con el padre, la pareja de este y su madre. Dice que hoy en día siente que todo es horrible, pero que intenta mantener la cabeza ocupada. Expresa: *“Vivo llorando, en realidad, por bobadas, a veces, también; yo qué sé, soy muy deprimida así, ¿no?, me parece.”*

En las primeras entrevistas se hizo evidente la necesidad de derivación a Psiquiatra, en relación a esto dice: *“Sí. Yo le pregunté a mi padre si era normal eso y me decía que, sos estúpida, me dice. Yo siento, también, que no me entienden mucho, cuando le digo, por ejemplo, que paso algún problema, como esto que te conté, por ejemplo, paso uno y le digo a mi padre: fa, me dan ganas de morirme, no sé qué y me dice: ay, no seas boba. Y cuando ya me dice eso, digo, está, ¿viste que no me entendés?, le digo. Porque siento que no se*

*meten bien adentro, así, para entenderme o que no sé explicarme y no me entienden. Pero sí, no, me gustaría, sí.”*

Con Karina se logró un seguimiento en paralelo con la Directora del centro y su educador a fin de lograr la consulta Psiquiátrica, que no se logró en este primer momento.

Si bien mis actividades continuaron en la institución, y tuve la oportunidad de tener un seguimiento de Karina a través de su educador, fue luego de unos pocos meses que la entrevisto para la segunda evaluación planificada en la investigación. Fue significativo ya que me encontré una presentación distinta en ella, la forma de expresarse había cambiado, una de las primeras cosas que me dice es que tenía ganas de hablar conmigo. **Logra mantener la mirada, y su tono es más alto y claro.**

A las pregunta de cómo se siente, expresa: *“(…) yo creo que me abrí, porque ahora hay personas que ni conozco y saludo y jodo, también, les hablo, así, y no me pongo roja, que yo siempre me ponía así, cuando me hablaba alguien y como que ahora no.”*  
*“Está bueno, poder expresarte. Me hace sentir igual a todos, porque yo, cuando me callo, así, siento pa, yo siempre callada, así, como un bicho, como me dicen. Como que soy así, como que no existiera, porque callada, escuchando a los demás. Y bueno, hablé y atención, porque me miraron todos y quedaron así, y ta, y ahí hablé y ta.”* *“Me dijeron: ¡bien, hablé!, yo dije, bien, un aplauso.”*

La **valoración y el apoyo del grupo de pares** es un factor determinante para el cambio generado en Karina, en relación a esto dice: *“Sí, me dijo, me dijeron unos compañeros ahí, que por más pavada que vaya a decir y que me equivoque, que diga, porque hay que hablar ahí, que todos estamos para algo, para apoyarnos y todo eso, porque tenemos que funcionar como grupo. Y ta.”*

En cuanto a la problemática que disparó esta investigación -el número significativo de chicos que se alejan de CECAP al tener que cambiar de grupo- dice: *“Sí, si fuera por mí, ta, cada grupo por siempre, ahí. Porque me tocó un grupo que ni en el liceo me tocaba, por eso es la primera experiencia esta de **tener personas**, así, que, compañeros, compañerismo, que haya en un grupo. Está bueno, **es mi primera experiencia y no quiero que me cambien.**”*

Su primera experiencia de realmente pertenecer a un grupo, y ser valorada en este. Dice “tener personas”, simbólicamente podríamos pensarlo como un modo de hacerse de todas estas cosas buenas que le ocurren al compartir con personas significativas y seguras, que le han devuelto cosas buenas sobre ella misma y le permiten pensarse como un individuo con voz propia.

Se le preguntó también si sentía algún cambio desde que había comenzado en CECAP, dice: *“Las ganas de estudiar, que, porque allá no tenía ganas de hacer nada, ni de estudiar, no quería nada y después, salió CECAP, además, todas las cosas que siempre dimos, recreativas y eso para conocernos entre todos, está bueno eso (...).”* Más adelante expresa que las actividades recreativas la ayudan *“A no ser un bicho, como me dicen.”*

En relación al clima educativo: *“(...) Y acá, como que es todo en serio, como que no, como que hay más interés acá que allá, en las cosas educativos allá. Porque ellos mismos se empeñan en hacer cosas bien para que nosotros tomemos ejemplo, también.”* *“Allá no, allá era todo, porque vivían peleándose. Acá, desde que llegué, nunca he visto una pelea. Nunca he visto una pelea, y allá, sí, vivían peleando, una amiga mía también se peleó allá y todo, y acá como que es más paz.”*

Esto es de altísimo valor, ya que si pensamos en la historia de Karina, en la violencia en la que ha tenido que crecer, es clara la necesidad de una institución que le brinde un clima estable, contenedor y seguro. Esto es algo que CECAP logra dar a sus jóvenes, lo que por las características de estos chicos, y las violencias a las que han sido expuestos es un elemento significativo y necesario para la permanencia en la institución.

Aparecen en esta segunda toma la valoración de sus propios logros, de la confianza en sí misma, dice: *“Está bueno, porque si te haces amiga de alguien, vos que no salís nunca, por ejemplo, yo, y podés salir a conocer. (...) Y acá, ahora, mi primer viaje, tengo los boletos guardados de mi primer viaje que hice re lejos que era, supuestamente, acá. Media hora me llevará, de allá, de La Teja, hasta acá. Claro, la primera vez que iba a viajar sola. El primer día me trajo mi madre, que era el día que empezábamos a recorrer CECAP. Pero ya, al segundo día, me dijo mi madre: ¿vos te acordás?; sí, dejame a mí, que yo voy sola y vas a ver que no me voy a perder. Ta, y después, empecé a viajar así. Me sentí bien porque me sentí grande, ¿viste?, me sentí como que yo puedo llegar.”*

Guardar los boletos de este momento tan significativo es de alguna manera una constatación de que ella puede. Relata este episodio, que podríamos analizar como la posibilidad de comenzar un viaje hacia una realidad nueva, a conocer; tal vez la posibilidad de hacer un viaje hacia nuevos horizontes.

Se le pregunta qué la hace permanecer en CECAP *“Primero, que ya está terminando el año y no voy a dejar ahora, que ya estoy terminando. Después, ta, esto de reuniones grupales y todo eso que me gusta, ya hablar (...) quiero volver a tener sólo grupales, grupales, grupales, reuniones grupales para hablar, ahí.”* *“Eso. Y los talleres, también, que están, y no sé, el compañerismo que hay en el grupo y todo eso, también, eso está bueno.”*

Si bien los talleres son valorados, es claro que lo grupal, los espacios para compartir sus vivencias es lo que sostiene a Karina en CECAP. Y agrega: *“Está bueno porque hay compañerismo, todos se llevan con todos, no hay nadie que, porque todos se llevan con todos, y está bueno también los talleres, los que me gustan a mí están buenos, buenísimos y no sentís, o sea, de docentes ni nada de eso, no sentís como que te den para atrás. Y ellos, por más que estés mal, siempre te apoyan y te hacen sentir bien. O sea, como que te aconsejan, también. Son como algo así, como una madre o un padre que te aconseja también para que salgan adelante, así, y ta, esas, las de las recreativas, por ejemplo, las salidas a la plaza, también, campamentos que hacen ahora, para fin de año y ta, y cosas que no me gusten, no, por ahora..., por ahora no hay nada. Una cosa que ya no me gusta más, que a mí me gustaba porque era así, que cambiaron todo el grupo, pero eso no me gusta más ahora, porque, o sea...”*

Ha sido clara la necesidad de sostén y contención en Karina, es muy significativo que CECAP le proporcione la vivencia del apoyo que puede dar una madre o un padre. Las palabras de esta joven dejan en evidencia las fallas, y las carencias sufridas desde las primeras etapas, y el modo en que CECAP proporciona cierto sostén que le permite descubrir nuevas formas de ser y estar en el mundo.

Los rasgos depresivos y la dificultad para vincularse de Karina han sido vistos de distintos modos en los materiales ya presentados. Expresa: *“Ahora no, porque como que yo, hay veces que, para mí que soy bipolar, porque hay veces que estoy re bien, así, pum, caigo, de caer, eso me pasa siempre, cuando estoy con mi novio en mi casa, estoy re bien, así, jodiendo, y después me dice: ¿qué te pasa?; nada. Dale, decime, me dice; ta, y no sé, son cosas que pienso y me hacen achicar mucho. Y entonces, no me gusta, a veces.”*

Del material de las entrevistas de la segunda toma sobresalió lo dicho por Karina en relación al deseo y la posibilidad de elegir qué quiere estudiar: *“A estudiar, estoy deseando que termine este año, así el año que viene ya puedo hacer lo que yo quiero hacer. Me resultó, los primeros días, aburrido, eso de ir pasando por talleres, pero después, me puse a pensar y está bueno, porque yo digo que quiero hacer Gastronomía, pero es lo que digo, porque capaz que me gusta hacer postres y todas estas cosas, pero yo no vi Construcción, nunca probé, nunca tuve la suerte de hacer algo de Construcción y digo ta, es sólo trabajo de hombres o de mujeres, porque hay mujeres, pero no me va a gustar, porque se ensucian y eso. Pero ya cuando vine acá, yo probé y estuvo bueno, me gustó, sí, Construcción.”* *“Yo quiero hacer Gastronomía, que me gusta Gastronomía. O si no, en segundo lugar, Peluquería. Y también, secundaria, quiero terminar eso.”*

Estas palabras permiten ver nuevamente de qué manera Karina ha vivido un cambio, se ve en ella la **posibilidad de pensarse como sujeto deseante, con la libertad de expresarse y elegir qué quiere hacer**. El tener voz en estos jóvenes es algo que muchos no conocen, no han tenido la posibilidad de pensarse como capaces de decidir sobre su propia vida. En Karina vimos que esto es posible, si bien es claro que no sabemos si lo logrará, este es un comienzo prometedor de una joven que busca una salida a la difícil realidad que la rodea.

En la segunda parte de este análisis presentaremos los gráficos de PBL, ya que como hemos dicho anteriormente es a través de los gráficos que accedemos a elementos que escapan del control consciente del sujeto. Tomaremos los elementos más significativos de los gráficos de Karina intentando echar luz sobre los cambios en las producciones de la joven.



*Gráfico de PBL, primera toma.*

La primera impresión que dan los gráficos es fundamental para el acercamiento a los sentires del sujeto. El primer gráfico transmite un sentimiento de tristeza, desamparo y soledad, posee un tono claramente melancólico. El personaje se encuentra bajo la lluvia sin ningún tipo de protección –paraguas, ni ningún elemento que la proteja- con una postura que denota resignación, no busca protegerse de la lluvia. Como ya ha sido dicho la lluvia refiere simbólicamente a la situación de presión, a través del dibujo podemos ver de qué forma Karina se vivencia frente a situaciones hostiles, sin posibilidad de escapar de la presión.

El adicionar un charco es significativo, en este caso permite ver cómo el personaje queda ensimismado con su reflejo, en su sufrimiento, perdiendo la conexión con el afuera, y por lo tanto la posibilidad de defenderse del medio hostil, esto puede ser pensado como un mecanismo para evadir el sufrimiento.

Siguiendo la misma línea, la lluvia es de tipo lágrima, que hace pensar en aspectos depresivos. Tanto la postura corporal, como la gestualidad dejan ver dichos aspectos. Se suman el tipo de árbol –sauce llorón- que analizado el todo trasmite el profundo dolor que vivencia esta joven. Las ráfagas de viento y la intensidad de las nubes permiten pensar en la tensión ambiental y en lo hostil que resulta el medio para esta chica que cuenta con muy pocos recursos para defenderse. Las características de las nubes dibujadas, tapando el sol, dan cuenta de su sentimiento de no tener salida de la tristeza.

De la segunda toma, luego de 5 meses resultó el siguiente gráfico:



*Gráfico de PBL, segunda toma.*

Si bien la figura muestra gran rigidez -lo que denota desadaptación y falta de libertad- se ve un ambiente de mayor alegría, una persona sonriendo en situación de juego. Se observa la adición de un perro y una pelota, lo que podría ser pensado como un modo de desplazamiento, defensa a partir de la cual, la presión ya no queda solo sobre ella. La figura aparece nuevamente bajo la lluvia y sin protección, la actitud frente a esta –sonrisa- puede ser tomada como la negación a la hostilidad del medio. En este gráfico se observa una disminución de la presión que es vivenciada por Karina desde el ambiente. Es de resaltar que la figura ya no aparece de costado, lo hace de frente lo que deja ver la nueva posibilidad de Karina de posicionarse de frente a la realidad. Al mismo tiempo aparecen elementos de

hostilidad (manos, boca) que en la situación de Karina es un elemento positivo, dado que la misma es necesaria para defenderse de los ataques del entorno.

## **2.-Caso Daniel**

Presentaremos a continuación el segundo caso, para luego hacer conclusiones generales a nivel de los efectos subjetivos producidos por la inserción en CECAP.

Este segundo caso elegido es el de Daniel, tiene 15 años y es el menor de la familia. Vive con ambos padres y un hermano, otros dos ya se han independizado. La madre es ama de casa, y el padre trabaja en la construcción. Su hermano –de 16 años- estudia en CECAP cursando actualmente el tercer año de carpintería.

Daniel señala que previo al ingreso a CECAP participaba en Casa Joven en diversos talleres, a los que deja de asistir por problemas de horarios. En relación a su ingreso a CECAP dice *“Me trajeron para acá”*. Daniel comienza a practicar fútbol a los 6 años, actualmente entrena intensamente en un reconocido club de fútbol de Montevideo teniendo una gran exigencia a nivel físico y mental. Uno de sus hermanos mayores juega en primera división en el mismo club.

Su nivel educativo es de primaria completa, en relación al liceo dice: *“Hasta sexto, después entre al liceo y no me gustó las juntas ahí, el porro y la cocaína, la juntas y me fui a la Casa Joven, después acá y un año parado.”*

La violencia, las drogas y la falta de acompañamiento marcan según lo dicho por Daniel el alejamiento del liceo, esto ha sido visto en varios de los jóvenes entrevistados y deja ver una de las necesidades básicas primordiales para la permanencia, el encontrar un lugar seguro y contenedor donde desarrollarse.

Cuando se le pide que diferencie el liceo de CECAP dice: *“Acá mil veces mejor porque te pagan la beca, acá te llevas con todo bien, en el liceo no, en el liceo vas a saludar a uno y no te saluda, acá todos te quieren por sí mismo, acá hay buena unión entre todos los jóvenes, entre grupo B y todo eso, siempre se apoyan uno a otro.”* *“Claro con la CECAP también ¿? Con los educadores también, siempre jodemos y todo eso. En el liceo vas a joder y “andate mijito, volate” yo fui a una profesora de dibujo, la jodí y quede*



*suspendido....anda!.. por media cosa que decís ya se calientan ¿? Claro te cuidan más te entienden más, siempre están contigo”.*

En relación a lo dicho por Daniel señalaremos en primer lugar la importancia que ocupa la unión grupal, el sostén institucional, el sentirse comprendidos y valorados como elementos que favorecen la permanencia en la institución, esto ya ha sido visto anteriormente de varias formas en el material de esta tesis.

Es de resaltar la importancia de sentirse apoyado: *“(...) cuando una persona te apoya vos lo vas a apoyar también a él. Capaz que vos me apoyabas en algo y yo te voy a decir qué precisas el día de mañana. (...) capaz que cuando tenga 18 años y salga en la tele y venga acá los gurises me van a reconocer.”*

El ser apoyado es algo que se repite en las entrevistas de Daniel, la **necesidad de apoyo y contención**, la valoración que él hace sobre el sentirse respaldado. Por otro lado el salir en la tele como forma de ser reconocido, esto tiene que ver con la identidad en cuanto a los modos que encuentra el joven para lograr ser, lograr un lugar, una identidad, sentirse una persona de valor.

En relación al deporte de alta competición diremos que en Daniel es claro el sueño del triunfo rápido, no así el placer por el deporte de alta competición. Cada vez que se le pregunta sobre esto sus respuestas giran en torno a ser famoso, al dinero, a “ser alguien” y al éxito. En varias oportunidades prioriza “los beneficios” que le da el club en el presente, dice: *“(...) lo que tiene (club) es beneficios porque te vienen a buscar a tu casa en bañadera y voy re cómodo, acá en la CECAP vengo en bondí, estoy acostumbrado a lo otro, a la bañadera.”*

En este caso se prioriza la inmediatez, la beca, los zapatos y el transporte, todo aquello que le da respuesta inmediata a las necesidades y que lo coloca en un lugar más privilegiado en relación a lo conocido en su entorno. Se logra de alguna forma recibir un trato especial, un “beneficio” ante una realidad tan desfavorecida.

*“Yo siempre soñé en ganar mucha plata como ellos pero en hacerme algo para cuando quede viejo ya tener algo para vos, un Multiahorro un Shopping, hacerte un Shopping, entendes?”*

Lo que falla en este caso es la capacidad de proyectar el camino a transitar para alcanzar alguno de estos objetivos. Pareciera que Daniel no tiene la posibilidad de observar la realidad en la que vive, y contrastarlo con lo que se propone.

De su inserción al club: *“a veces nos quedamos en el complejo del club a dormir, y ta, jodemos, salimos, charlamos, tomamos mate, jugamos al play y todo eso, hacemos lo que queremos. En el complejo te divertís, practicas, te bañas, vas al gimnasio, todo, te pagan ¿? Estoy en quinta categoría, \$800 más los champions.”*

Además de los beneficios encuentra en el club un lugar donde estar, donde conocer jóvenes, compartir momentos y generar espacios de pertenencia. Aquí nos podríamos preguntar qué es lo que hace que Daniel permanezca en el club, el interés por el fútbol profesional, o el pertenecer a un grupo valorado socialmente que lo incluye y le da beneficios.

Cuando se le pregunta cómo se siente dice *“Cansado, sin fuerza...no, fuerza tengo, pero ta cansado, y ta está bueno... ¿? cuanto más te cansas más fortaleza tenes.”*

En el caso de Daniel, que cumple con un entrenamiento físico de alta competencia esto es muy significativo. Durante las entrevistas el joven relata cómo el agotamiento físico durante los entrenamientos lo han llevado hasta el desmayo. Retomando lo dicho por Daniel *“cuanto más te cansas más fortaleza tenes”* cabe preguntarse de qué fortaleza está hablando, el modo en que se juega el cuerpo y el extremo del agotamiento como modo de fortalecimiento.

Cuando se le pregunta en relación a su futuro responde: *“Si, claro, yo no sé la vida qué tiene planeado para mí, no sé si sigo el futbol... si, el futbol lo sigo porque todos me quieren ahí... si sigo en la música, no sé, no se... no sé lo que voy a hacer el día de mañana, capaz que vos decís “fa, mira en lo que terminó” no mentira, pero entendes? No lo tengo bien definido...”*

Es clara la **dificultad para proyectarse a futuro**, para posicionarse como sujeto deseante. A su vez se observa la poca influencia que siente el joven sobre su propio destino, esto ya ha sido visto de diferentes formas en varios de los jóvenes pero en Daniel es claro.

*“Y nada, no sé, capaz que me quiebro el pie y no juego más, ya me he quebrado.”*

Esto deja entrever la vivencia de la proximidad del fracaso, la incertidumbre y el peligro con el que convive a diario, se quiebra y el sueño del triunfo se esfuma.

En relación a la pregunta sobre la importancia que tiene estudiar, responde: *“Lo que venga, mientras que haga algo... me gusta más construcción...peluquería... no, peluquería no, lo que pasa es que sé algo por mi hermana. Y ta, yo qué sé... (...).”*

Al preguntarle acerca de qué lo hace asistir a CECAP responde *“Porque me gusta, está bueno, porque es una institución, un instituto que está bueno, que aprendes cosas, una cantidad de cosas aprendes acá, está bueno.”*

No logra establecer un argumento completo que sustente lo dicho, no logra decir exactamente qué es lo que le gusta, ni tampoco qué tipo de aprendizajes logra en CECAP. Esto que se ve en esta frase es algo que se siente transferencialmente en la entrevista con Daniel, una suerte de vaguedad, de poca claridad, de algo que necesita ser procesado aún.

*“Hoy en día te haces cualquier banda y haces plata ¿? Cobrar tenemos que cobrar, mi padre siempre me dice que por lo mínimo que vayas a hacer de trabajo tenés que cobrar, un salario por lo que hagas. Capaz que vos vas y tocas una canción, y decís pa! Por una canción me vas a cobrar... y bueno, vos me pediste esa canción ahora me tenes que dar. Lo mismo en el futbol, haces un gol y ya te miran... “fa, este es un grande, pasa haciendo goles todos los días”*

Es claro cómo se prioriza el recibir a cambio, en este caso es a través de dinero, reconocimiento o “beneficios”, estas son las vías por las que Daniel recibe la gratificación. Cabría preguntarse hasta qué punto estas lo alimentan, es decir de qué modo Daniel se llena, que está íntimamente relacionado con su identidad.

Hablando de una lesión que tuvo a los cinco años causada por un empujón en la cancha dice: *“(...) nunca supe qué botija pero cuando lo vea le voy a pedir perdón, no mentira lo voy a apuñalar (risas) capaz que al botija lo saco, creo que de Nacional, lo tengo en la mira...”*

La **impulsividad** se observó durante las entrevistas a nivel verbal y paraverbal, y en los gráficos; la agresividad y la violencia aparecen de forma permanente en su entorno, y en él como una necesidad de defenderse. Daniel relata las peleas en el liceo, con los jugadores

de otros equipos, etc. Por momentos aparece como el único modo de defenderse, si bien dice que no quiere pelear, el ambiente se lo impone.

Por último diremos que fue muy significativo en las entrevistas con Daniel la forma en que expresa sus ideas, la **dificultad para hilar el pensamiento y el pobre vocabulario**, lo que claramente nos permite acceder a su pensamiento, a cómo procesa internamente sus ideas. Si bien el análisis de estos aspectos no es el objeto de esta tesis, el vocabulario y sus procesos de pensamiento dan cuenta de recursos psicológicos para afrontar la realidad, con los que Daniel no parece contar. Por el contrario aparecen en su discurso y en sus producciones gráficas contradicciones, cambios de los datos aportados (edad de él mismo, cantidad de hermanos: de uno, a tres, a siete) que están hablando de sus fallas en el pensamiento.

Luego de algunos meses se realiza la segunda evaluación de la investigación. En esta instancia y en relación a qué es lo que le gusta de CECAP responde: *“El ambiente, porque acá hay conocidos míos del barrio, a mi me gusta” “los oficios, los gurises, los amigos.”*

El énfasis está puesto en el ambiente, el grupo, los amigos, en todo lo que tiene que ver con lo relacional, con los vínculos.

En cuanto a tener que separarse del grupo en el próximo semestre plantea: *“Alegría, en general, mejor estudiar separado porque si estudio con alguien que me llevé bien en todo el semestre no vamos a estudiar mucho. Se necesita enfocarte, una concentración para tener un diploma.”* Se le pregunta para qué le puede servir un diploma y dice: *“Yo qué sé, trabajo, porque jugando al fútbol puedes trabajar también.”*

Aquí aparece algo distinto a lo que se vio en las primeras entrevistas, una secuencia de estudiar-concentración-diploma-trabajo que no había aparecido anteriormente. En este caso **trasmite un proceso más coherente en su proyección a futuro.**

Lo anteriormente mencionado convive con la dificultad de proyectarse a futuro de forma coherente, cuando se le pregunta si ha pensado en su futuro y dice: *“Para! tener hijos, estas loco! Todavía no quiero tener hijos, soy re joven, hay que disfrutar la plata, tener tu propia plata, no vivir con tus padres, tu propia plata, tu propio auto, ahí recién puedes tener tu novia ya teniendo tu casa, tu auto. Porque después si tenes novia tenes que conseguir la*

*casa, cuando ya tenes la casa ya está.” Se le pregunta si cree que va a conseguir todo esto y dice: “Faltan tres años pero si, no le hace (...) a los 18 (años) voy a comprar una casa” ¿? “Y, yo la hago! Estudio acá para algo, voy a hacer construcción, me sale menos todavía (risas) y si los gurises de acá, unos estudian carpintería ya tenes, viste?” “Faltan dos años, no más”*

El ser queda adherido al tener, las posesiones como vía para conseguir ser alguien en el mundo; todo pasa por tener cosas dinero, un hijo, un auto, una mujer, una casa, todo en el mismo nivel, una lógica de “cuanto más mejor”. Junto a esto la dificultad para organizar un plan a futuro, una proyección coherente en tiempo y espacio que le permita comprenderse como un sujeto completo. El objetivo pareciera que fuera tener mucho, rápido para disfrutar ya.

Se le pregunta si piensa que estudiar en CECAP lo puede ayudar en su futuro: *“Ni idea, pero estudiando construcción me puedo hacer mi casa, con eso ya estoy... lo otro me va a venir bien”*

**Estudiar no aparece como una oportunidad de crecimiento personal, sino como la herramienta que le permitirá tener algo.** El tener tiene que ver con poseer algo, algo que seguramente no haya podido tener nunca.

*“Construcción está bueno, se te rompe algo y lo haces...”*, esto se puede asociar al reparar, poder tener en sus manos la posibilidad de arreglar lo roto, de construir aquello que no pudo ser construido.

Presentamos a continuación las producciones de Daniel en el PBLL:



*Gráfico de PBLL, primera toma.*

El gráfico de Daniel transmite una gran desorganización, la figura aparece rota y deshumanizada, esto permite captar la vivencia de desgarró, de sufrimiento emocional profundo. A su vez la gran asimetría revela la inadecuación de sus sentimientos, la inseguridad en relación a su vida emocional, así como también a severas fallas en su identidad, y a nivel del pensamiento, en tanto supone una falla en el juicio de realidad y por tanto en el proceso secundario.

En el análisis de los gráficos el tamaño se asocia a la autoestima, en el caso de Daniel son figuras de gran tamaño pero vacías, de esta forma el gran tamaño muestra una forma de inflar algo, de compensar la vivencia de autodevalorización y vacío internas, a través de mecanismos de omnipotencia, que vimos en las entrevistas por ejemplo al plantear que en un año puede tener su casa .

Uno de los elementos más llamativos en este dibujo es el rostro, este pierde las características esperadas, esto habla de su identidad. Tal como lo plantea Hammer (1980) “El concepto del yo de la mayoría de los individuos está centrado en la cabeza y en el rostro” (p.77), esto nos permite pensar el conflicto centrado justamente en relación a su identidad.

La ausencia de pies, y la falla en las manos hace pensar en la vivencia de imposibilidad para la vinculación con el mundo, no tener cómo pararse en este, ni tampoco como relacionarse.

En relación a la lluvia aparece sectorizada, lo que como ha sido dicho es un posible indicador de abuso y/o violencia. Si bien se ve la presencia de un paraguas, este no logra cubrir ni proteger, es una especie de globo que flota sobre su cabeza, esto junto con lo anterior deja en evidencia la falta de recursos que le permitan defenderse de un medio que resulta hostil, que le genera una angustia tan profunda que termina fallando, con la producción de una figura deshumanizada.

Por último es de resaltar que Daniel **se niega a escribir la historia**, se pone muy ansioso y si bien se intenta indagar el motivo, no se logra conseguir una razón explícita. Se puede pensar que es por las posibles dificultades para la escritura y porque escribir supone la puesta en juego del pensamiento y el proceso secundario. Es así como la misma es dictada por él y escrita por la investigadora. Este fue el único caso en el que sucedió esto, ya que si bien en otros jóvenes aparecían serias dificultades en la lectoescritura, Daniel fue el único que no logró la producción escrita. El lenguaje -en su expresión oral y escrita- permite un acercamiento al pensamiento del sujeto, a su estructuración psíquica. El acceso a la escritura habilita al individuo al ingreso del código compartido socialmente, quien queda fuera de este queda fuera de la sociedad, fuera de la cadena generacional humana afectando esto la identidad (Kachinovsky, 2012).



*Gráfico de PBL, segunda toma.*

En el segundo gráfico impacta no solo por la rigidez de la figura sino por lo observable que se hace la impulsividad. La figura pierde sus características humanas, no hay tronco, no posee pies, y apenas aparecen un intento fallido de manos.

Es de destacar que en comparación con el gráfico anterior de Daniel la cara aparece con mayor claridad, si bien continúa siendo rígida y vacía esta zona tan vinculada a la identidad parece ganar en claridad de rasgos.

En cuanto al tipo de lluvia podemos decir que es de tipo púa, graficada con gran ansiedad e impulsividad. El paraguas en comparación con el graficado en la primera toma transmite mayor protección, está sobre la cabeza, si bien las gotas alcanzan a la persona, lo que permite pensar simbólicamente en la mayor posibilidad de protección a situaciones adversas.

Por último cabe señalar que en esta toma Daniel **logra escribir la historia**, lo hace con cierta dificultad pero al finalizar la lectura –en la que presenta una gran dificultad– muestra una gran satisfacción. Esto permitió observar un sentimiento de logro y valoración por sí mismo, lo que sin lugar a dudas impacta directamente en cómo él se posiciona en el mundo, la lectoescritura es una herramienta básica que ha logrado adquirir que le abre nuevos registros, nuevas posibilidades y nuevas puertas al mundo.



Para finalizar retomaremos el objetivo general que ha guiado la tesis -“Analizar y describir los efectos subjetivos de la inserción en CECAP y su vinculación con la permanencia en la institución”-, con el propósito de articularlo con nuestro marco teórico y dar una significación específica a los hallazgos que hemos descrito en este capítulo.

Partimos para esta tesis de la concepción de un aparato psíquico abierto a lo real, esta noción trabajada por Silvia Bleichmar (2010) permite pensar la constitución del psiquismo partiendo de inscripciones que provienen del exterior, y que se encuentran en contacto directo con esta realidad. Ha sido esencial para el planteo de la pregunta inicial, y luego para la escritura de esta tesis la diferenciación y los límites entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo.

En palabras de Bleichmar “La subjetividad se inscribe en los modos históricos de producción de sujetos (...)” (Bleichmar, 2010, p 13). Tiene que ver con los criterios que una sociedad pone en juego para la construcción de sujetos que logren integrarse pertenecer a la cultura. En función de esto **consideramos como “efectos subjetivos” los cambios producidos en la subjetividad, producidos por una realidad que instala algo novedoso en el psiquismo.**

Como ha sido descrito en este capítulo hemos observado varios cambios en estos chicos, que responden claramente a la inserción y permanencia en CECAP. De los cambios que se han podido observar resaltan los generados a nivel de la identidad, ya que implican modificaciones profundas del sí mismo. En las entrevistas con los chicos surge una vinculación explícita entre la vivencia que tienen de sí mismo sobre el final del año y el apoyo y sostén encontrados en la institución a través de educadores, pares y autoridades en general.

El descubrimiento de la posibilidad de elegir, de dar su opinión, de tener voz, fue uno de las nuevas posibilidades que encontraron estos jóvenes, lo que los instala en un lugar de sujetos de su propio deseo.

Se observaron serias dificultades en el lenguaje –tanto oral como escrito- lo que da cuenta de la forma en que estos chicos son expulsados de la sociedad al no incorporar un código básico de comunicación y de pensamiento. En tanto esto tiene una íntima relación con la estructuración psíquica, esta grave carencia afecta a la identidad en tanto la misma sufre consecuencias importantísimas poniendo a tambalear sus cimientos. En relación a

esto se observaron cambios a través de la posibilidad de nombrar sus vivencias y sentimiento, lo que podemos ver en Daniel a través de las modificaciones en el modo de proyectar su futuro, de hilar sus pensamientos, y de ingresar en el código escrito con mayor seguridad.

Se observó con claridad la dificultad para la proyección a futuro, que, en el caso de Daniel visualizamos en la repetida temática del éxito fácil, aspecto que ha sido observado en varios de los jóvenes. Creemos que esto responde a las nuevas producciones subjetivas, producidas por la fractura social y las desigualdades sociales; la desesperanza de jóvenes y adultos hace que la posibilidad de cambiar su situación pase a ser una fantasía lejana de éxito, lo que es acompañado por la necesidad del placer inmediato, propio de la sociedad de consumo.

Por último daremos lugar a pensar lo observado en las entrevistas; y que es muy evidente en los gráficos del PBLL, específicamente en relación a los elementos protectores de defensa contra la hostilidad del medio propuesto en este test. En ambos casos se observó un cambio que posibilita un modo más efectivo de enfrentar la presión del medio, eso es un aspecto de gran relevancia ya que habilita nuevos modos de enfrentar el medio real.

Los efectos generados por la inserción a CECAP que han sido descriptos se articulan entre lo social y el sujeto psíquico, ya que, como señala Bleichmar (2010) **la producción de subjetividad tiene que ver con el lugar de articulación entre los enunciados sociales y el Yo; entre la realidad y el sujeto psíquico.**

La constitución del psiquismo parte de inscripciones que provienen del exterior, la realidad que rodea a estos jóvenes, y la vivencia sobre esta ya es conocida por el lector. A su vez debemos tener en cuenta que el aparato psíquico implica ciertas reglas que exceden la producción de subjetividad.

La subjetividad se inscribe en los modos históricos de producción de sujetos por lo que ya han sido descriptos los modos de producción de sujetos actuales, y las consecuencias que esto viene generando a nivel psíquico. Los criterios actuales para el ingreso y permanencia a las sociedades hoy, el modo de construcción de sujetos viene causado grande estragos.

Actualmente el mundo adulto sufre procesos de desconstrucción subjetiva, esto impacta en el proceso de desarrollo del niño hacia la adolescencia. Se vive una fractura en la identidad adulta, a la que urge una recuperación histórica, una recomposición de procesos identificatorios para evitar el proceso de desintegración. (Bleichmar, 2007)

Estos procesos de desconstrucción son efecto de las carencias, de la desocupación, de la marginalidad, de las condiciones mismas de existencia actuales, es por esto que es fundamental pensar hoy las consecuencias que tiene en el psiquismo humano la producción de nuevas subjetividades (Bleichmar, 2007).

# CAPÍTULO VI - CONCLUSIONES

---

Llegar al presente capítulo es la consumación de un largo camino, escribir las conclusiones de este trabajo que ha resultado tan arduo, representa no solo una gran responsabilidad sino también una gran consecución. Tener el privilegio de ser protagonista de este estudio de caso, de ver y explorar problemáticas novedosas como las que nos han convocado, resulta una oportunidad que conecta con un gran placer.

Para este trabajo he dedicado mis mejores capacidades interpretativas con la expectativa final de lograr nuevos conocimientos que favorezcan y permitan nuevas visibilidades sobre una problemática social que actúa en paralelo en diversos niveles, poniendo en juego no solo el presente, sino el futuro de la sociedad toda.

## 1. Síntesis de los resultados

Comenzaremos señalando las características más sobresalientes de estos jóvenes. Los rasgos más claros fueron la **impulsividad y la agresividad**, esto ha sido visto en los diversos materiales recolectados para esta tesis; en el análisis se ha asociado a elementos psíquicos que no han podido ser elaborados, esta dificultad en la elaboración, causada en gran parte por fallas primarias genera fracturas en la constitución psíquica de estos chicos.

La larga serie de carencias, falta de sostén y desigualdades deja profundas huellas en el psiquismo, las que se han hecho observables en este estudio. La **baja autoestima** es una característica observada en todos los jóvenes. Esto tiene que ver con los **efectos subjetivos generados por la exclusión**, particularmente por la imagen devuelta por la sociedad al joven.

La **desesperanza y apatía** han sido observadas en casi todos los chicos entrevistados, es así que quedan sumidos en la inactividad, lo que los mantiene en un círculo que difícilmente puedan identificar.

Creemos que la **dificultad para establecer una imagen sana de sí mismo** tiene que ver con la violencia y la desorganización con la que han tenido que lidiar estos jóvenes desde su primera infancia.

En estos jóvenes se observó la **imposibilidad de pensarse a futuro**, y junto a esto la desconexión entre: por una parte sus deseos, por otro las decisiones, elecciones, y por

otro los resultados que esto generará a futuro; “*que pase lo que el destino diga*” dice Fernanda. Esto es también consecuencia en gran parte por aquello que no ha sido correctamente estructurado, y a su vez de jóvenes que crecen en medios muy desfavorecidos en los que las oportunidades no abundan.

Las **graves dificultades a nivel del lenguaje** –tanto escrito como oral- surgen en este estudio como una categoría emergente que deja al descubierto las graves desigualdades con las que deben convivir estos chicos. La dificultad en relación al lenguaje representa una **marca de exclusión**, el sujeto queda fuera del código básico de comunicación compartido, lo que claramente genera huellas en la estructuración psíquica – afectando el pensamiento- y a su vez graves consecuencias a nivel de la identidad que marcan una forma de ser y estar en el mundo, un modo de posicionarse ante la sociedad.

Siguiendo la lógica anterior otra de las categorías emergentes fue la presencia de indicadores de abuso y/o maltrato en los gráficos y las entrevistas de muchos de estos chicos. Si bien existen individualidades en las que podrían existir situaciones de maltrato y abuso físico, el foco ha sido puesto en el **maltrato repetido y sistemático que padecen estos jóvenes a nivel social**. No es necesario un golpe en la cara para lastimar, deshacer a un sujeto; pero cuando esto se hace crónico y sectores de la población no son solo excluidos sino expulsados, supone un nivel de violencia que ataca al ser, que marca huellas en su psiquismo.

Estos son chicos que no consiguen procesar, que no logran metabolizar lo que produce sus condiciones de vida, **su existencia se ha visto tan amenazada que genera la producción de nuevas formas subjetivas**, de nuevas formas de existencia, parafraseando a Bleichmar (2010) la **deconstrucción subjetiva**, la creación de una **identidad del vacío**. **Una amenaza constante a la posibilidad de introspección que sume al joven en el vacío y la parálisis.**

El mundo social actual, globalizado y *líquido* no brinda a los individuos tierra firme donde producirse. **En la actualidad el mundo es locamente fugaz, inmediato, cambiante, lo que produce en los sujetos efectos subjetivos que generan cambios en el sujeto psíquico.**

Uno de los resultados más valioso que ha surgido de este estudio es la **valoración y el lugar que ocupa para estos chicos el vínculo con los otros**. Lo dicho en los párrafos anteriores, se relaciona íntimamente con esto ya que hace visible la **necesidad de protección, reconocimiento y sostén**, todo lo cual responde a la búsqueda de aquello que no les fue dado, una búsqueda por complementar sus propias carencias. Los chicos no

concurrer a CECAP buscando el ideal burgués del ascenso social a través del estudio sino que buscan el sostén, herramientas que les permitan integrar una **identidad que no encuentra bases sólidas**, cimientos fuertes donde ser anclada para su desarrollo.

Es claro en las diversas técnicas aplicadas la positiva valoración de la inserción en CECAP, específicamente por el sentimiento de pertenencia que genera la inserción. La **vivencia de ser parte del grupo** brinda a estos jóvenes la posibilidad de conocer algo que muchos de ellos nunca han tenido, tener un lugar, ser escuchados, que su opinión sea respetada es algo que habilita la posibilidad de ser.

En relación al grupo lo que más destacan los jóvenes es la **unión y la protección grupal**, esto es un componente esencial para la comprensión de la importancia que tiene el apoyo que encuentran en sus pares como elemento favorecedor para la permanencia en la institución. Junto a esto se destaca lo relevante que resulta para los jóvenes encontrar un lugar seguro, un espacio en el que se les devuelven una imagen valorizada de sí mismo, lo que genera efectos en la percepción de sí.

Uno de los cambios que se ha podido observar en muchos de los chicos es el **descubrimiento del valor de su palabra**, de su opinión, tener voz y comenzar a opinar y a elegir, este es tal vez uno de los descubrimientos más trascendentes ya que abre el mundo a nuevas posibilidades, posicionando al sujeto como ser deseante.

Para esta investigación partimos del problema planteado por autoridades y educadores de CECAP acerca de las altas tasas de deserción en el primer semestre. Es muy llamativo que de los chicos seleccionados fueron muy pocos –apenas tres de los diecisiete- los que dejaron la institución. Podríamos hipotetizar sobre el efecto que tuvo la escucha brindada en las entrevistas sobre la permanencia de estos chicos. Los jóvenes se mostraban muy interesados en participar de la entrevistas y de saber cuándo volvíamos a vernos. Esto hace pensar en la importancia de brindar un **espacio seguro de escucha y respeto, un espacio donde permitir pensarse, encontrando en el otro una escucha activa, atenta y respetuosa**.

El eje central de esta tesis fue puesto en los efectos subjetivos generados a partir de la inserción en CECAP, y cómo esto afectaba o no a la permanencia en la institución. Podemos afirmar que el pasaje por CECAP genera modificaciones en los jóvenes, esto fue observado en diversos niveles. Se observó el fortalecimiento en cuanto a la valoración de sí mismo de los jóvenes, lo que se conecta con la identidad de forma clara. A su vez se observó mayor capacidad de organizar el pensamiento y de proyectar a futuro –planes de inicio del ciclo básico, elección de oficio-. Las entrevistas de la segunda toma dejaron

entrever el gusto de los chicos por poder expresarse, *“hablar para no ser bicho”* como expresaba Karina, lo que los habilita a la inclusión y al tendido de redes, de nuevos vínculos sanos, que favorezcan la imagen de sí mismos.

Es así que concluimos que **la inclusión a CECAP genera efectos en la subjetividad de los jóvenes**. El sentimiento de pertenencia genera un efecto claro sobre la permanencia en la institución. Esto brinda un conocimiento fundamental para la comprensión del sufrimiento de estos chicos, y nos da pistas del camino que es necesario tomar para realmente contribuir y facilitar la inclusión de estos jóvenes. El lazo que se genera a través de los vínculos genera efectos valiosísimos a nivel de la identidad de estos jóvenes.

## 2. Aportes de la investigación

Es muy gratificante llegar al final de este largo proceso que ha implicado el trabajo de tesis pudiendo decir que los objetivos propuestos en un inicio han encontrado una vía para ser pensados. No quiero caer en falsas simplificaciones ni verdades absolutas, más bien me propongo mostrar ampliamente la complejidad que implica la comprensión del problema estudiando.

Es así como diremos en primer lugar que uno de los aportes más valiosos de esta tesis es el acercamiento al conocimiento directo de la problemática de estos jóvenes, la intimidad que habilita el estudio de caso permitió no solo comprender su situación actual sino también las complejas y numerosas causas pasadas, y adelantarnos a hipotetizar posibles consecuencias a futuro.

A su vez la información que se sistematizó a través de las categorías emergentes permitió ampliar aún más el abanico que uno debe desplegar para comprender a estos jóvenes, y cómo llegan al sufrimiento actual. Estas categorías a su vez se abren como posibles líneas para continuar investigando y comprendiendo el fenómeno actual de las adolescencias.

### 3. Limitaciones de la investigación al problema

Elijo pensar aquí lo que podríamos llamar limitaciones de la investigación al problema, buscando potenciarlas con la expectativa a futuro de sortearlas. Es tal vez una forma de no hacer un cierre a este estudio, sino un modo de apertura y aprendizaje para continuar avanzando más allá de las limitaciones que se imponen.

Podríamos comenzar pensando en lo limitado de los alcances del estudio, debido a la reducida muestra, no solo en el número de chicos de CECAP, sino en la procedencia de cada uno de ellos; pensar por ejemplo, qué pasaría se tomáramos muestras en jóvenes NI NI que pertenecen a sectores sociales medio-alto. Esto permitiría tal vez una visibilidad más amplia de este nuevo grupo que se ha denominado **Jóvenes Ni Ni**, que claramente van más allá de los sectores socioeconómicos bajos.

Por otro lado, el problema que se ha estudiado en esta tesis es de gran complejidad, ya que pone al investigador a trabajar profunda y minuciosamente en los límites con otras disciplinas, en nuestro caso particular especialmente con la sociología, por el interés absoluto de comprender los procesos de producción de subjetividad, y el psicoanálisis por lo apasionante que resulta el cuestionarse acerca de los contactos de lo social y la producción del sujeto psíquico.

Por último es un elemento a pensar el modo en que la procedencia, las vivencias previas y la historia de la investigadora –mi propia adolescencia- genera lecturas particulares de las adolescencias actuales. No es claro para mí en este momento si esto es una limitación o más bien algo a tener en cuenta a la hora de la lectura de la tesis, pero me fue necesario compartir con el lector el posicionamiento ético de esta investigadora a la hora de pensar en estas problemáticas.

### 4. Líneas que abre

La finalidad de esta investigación ha sido desde el comienzo aportar nuevos conocimientos en torno a la problemática de las nuevas formas de transitar la adolescencia, más particularmente los jóvenes Ni Ni. Es así que luego de finalizar este estudio cualitativo han surgido varias nuevas interrogantes que serán planteadas aquí no solo para que no queden en el olvido o solo en la memoria de la investigadora, sino como recurso para incentivar a posibles lectores que sientan la atracción a acercarse al mundo adolescente.



Las primeras líneas de investigación que se abren son las relacionadas a las categorías emergentes. Por un lado la necesidad de estudiar en profundidad los modos en que se conectan el abuso y/o maltrato, con la problemática de estos jóvenes. Por otro lado, la segunda categoría que también abre muchísimas posibilidades de ser estudiada, y amerita ser realizada por profesionales de diversas profesiones, son las dificultades detectadas a nivel del lenguaje que convoca a ser pensadas como una prioridad.

Otra línea que podría ser pensada son las características de los jóvenes Ni Ni de sectores medios y altos, ya que los elementos que han sido observados en estos jóvenes muy probablemente se vean de modos distintos pero con bases similares, ya que estudiar y trabajar tiene que ver con cuestiones identitarias por una parte, y por otro con la posibilidad de, a partir de la misma, proyectarse en un futuro.

A su vez, tomando una problemática actual a nivel social, el clima liceal del que mucho han hablado los jóvenes en las entrevistas. En su mayoría plantean el alejamiento de la educación formal, por las agresiones, las drogas y la falta de atención de sus docentes. Sería interesante estudiar de cerca el clima afectivo, el sostén que encuentran en estos espacios educativos, y cómo se juega esto en su permanencia- deserción.

Por último sería interesante también como continuación de este estudio hacer una comparación con los chicos que terminan CECAP, para valorar cuáles son los efectos subjetivos en los jóvenes luego de concluido todo el pasaje por CECAP.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Andréu Abela, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Arévalo, C, Couso, M, Deberti, C, De los Santos, L, Dibarboure, Garcia, R, Gutiérrez, A... (2011). *Temas de Psicopatología. Semiología*. Montevideo: Psicolibros.
- Aulagnier, P. (1988). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Barrón, M (Comp.) (2008). *Adolescentes incluidos, adolescentes excluidos*. Cordoba: Brujas.
- Berlinck, M. (2009). O método clínico: fundamento da psicopatología. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, 12 (3), 441-444.
- Bleichmar, S. (2010). *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yo*. Buenos Aires: Topia.
- Bleichmar, S. (2007). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topia.
- Buecheli, M y Cabela, W. (2006). Encuesta nacional de hogares ampliada. Perfil demográfico y socioeconómico de la población uruguaya según su ascendencia racial. UNFPA – UNDP – INE. Recuperado de <http://www.ine.gub.uy/enha2006/Informe%20final%20raza.pdf>
- Cardoso, A. y Verner, D. (2011). Factores de la deserción escolar en Brasil. El papel de la paternidad temprana, la mano de obra infantil y la pobreza. *El trimestre económico*, 310, 377-402.
- Cardozo, G. y Alderete, A. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el caribe*, 23, 148-182. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/650/342>
- Castelán Valdivia, A.. (2010). De la generación ni-ni hacia la generación si-si, el gran salto dentro de la sociedad en la globalización contemporánea. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/09/acv.pdf>

- Castro, B. y Rivas, G. (2006). Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. *Sociedad hoy*, 11, 35-72. Recuperado de <http://www.sociedadhoy.cl/~sochoy/sites/default/files/sh11-03.pdf>
- Colombo, R y Beigbeder, C. (2005). *Abuso y maltrato infantil: hora de juego diagnóstica*. Buenos Aires: Cauquen.
- Corbo, G (Coord.), Dambrauskas, A, D'Oliveira, N y Guida, C. (2009). *Puentes y Fronteras. Entre el barrio y el centro educativo*. CECAP – MEC – PNUD. Recuperado de [http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Reposit/Puentes%20y%20fronteras\\_Entre%20el%20barrio%20y%20el%20centro%20educativo.pdf](http://baseddp.mec.gub.uy/Documentos/Reposit/Puentes%20y%20fronteras_Entre%20el%20barrio%20y%20el%20centro%20educativo.pdf)
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- De Armas, G y Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia - UNICEF Uruguay.
- Duschatzky, S y Corea, C. (2004). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelman, L y Kordon, D. (Comps.) (2011). *Trabajando en y con grupos*. Buenos Aires: Psicolibros.
- Escobal, A. (2000). *Violencia familiar: "El faro" un punto de referencia en el proyecto de vida*. Montevideo: El faro.
- Filardo, V. (Coord.) (2010). *Encuesta Nacional de Adolescencia y juventud. Segundo Informe*. MIDES – INJU. Recuperado de [http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9798/1/enaj\\_segundo\\_informe\\_cap1y2.pdf](http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/9798/1/enaj_segundo_informe_cap1y2.pdf)
- Giménez, G. (s.f.). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales. Recuperado de <http://www.galanet.be/dossier/fichiers/La%20cultura%20como%20identidad%20y%20la%20identidad%20como%20cultura.pdf>
- Giorgi, V. (1988). *Vínculo, marginalidad y Salud Mental*. Montevideo: Roca Viva.

- Giorgi, V. (2003). La perspectiva ética ante las transformaciones sociales y culturales en Latinoamérica. En Anales del XII Congreso ALAR. Montevideo. Recuperado de [http://www.inau.gub.uy/biblio/pmb/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=42](http://www.inau.gub.uy/biblio/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=42)
- Giorgi, V. (s.f). Construcción de la subjetividad en la exclusión. Recuperado de [http://www.inau.gub.uy/biblio/pmb/opac\\_css/doc\\_num.php?explnum\\_id=42](http://www.inau.gub.uy/biblio/pmb/opac_css/doc_num.php?explnum_id=42)
- Hammer, E. (1980). Tests proyectivos gráficos. México: Paidós.
- Hernández, R, Fernández, C y Baptista, P. (1991). Metodología de la investigación. México: McGrawHill.
- Hernández y Benjet (2012). Los ninis como problema emergente para la salud pública. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2012/sp121h.pdf>
- Jacinto, C. (s.f.). Contextos y actores sociales en la evaluación de los programas de capacitación de jóvenes. Proyecto del IIPE-UNESCO. Recuperado de [http://www.aves.edu.co/documentos/1664/ACTORES\\_Y\\_ROLES/CONTEXTOS\\_Y\\_ACTORES.pdf](http://www.aves.edu.co/documentos/1664/ACTORES_Y_ROLES/CONTEXTOS_Y_ACTORES.pdf)
- Juli, A. y Ramos, S. (2008). Estructura familiar, rendimiento escolar-liceal de los hijos. Revista antiguos alumnos IEEM. Recuperado de [http://socrates.ieem.edu.uy/wp-content/uploads/2011/10/estructura\\_familiar.pdf](http://socrates.ieem.edu.uy/wp-content/uploads/2011/10/estructura_familiar.pdf)
- Kachinovsky, A. (2012). Enigmas del saber. Historias de aprendices. Montevideo: UdelaR – CSIC.
- Martínez Carazo. P. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento & Gestión, 20, 165-193. Recuperado de [www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005)
- Max-Neef, M. (1993). Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- Miguel Martínez M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Investigación en Psicología, 9 (1).
- Moura, A. y Nikos, I. (s. f.). Estudo de caso, construação do caso e ensaio metapsicológico: da clínica psicanalítica à pesquisa psicanalítica. Pulsional Revisra de Psicanálise, 140/141, 69-76. Recuperado de

<http://fileservhome.com/?prt=fileservetb02ff&clid=d7d7af343aa84d18b16470628b9969f2&subid=&Keywords=Estudo+de+caso%2C+construcao+do+caso+e+ensaio+metapsicol%C3%B3gico%3A+da+cl%C3%ADnica+psicoanal%C3%ADtica+%C3%A0+pesquisa+psicanal%C3%ADtica>

Muniz, M. (s/f). Estudios de caso en la investigación cualitativa. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de [http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1\\_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf](http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf)

Niño Rojas, V (2000). Los procesos de la comunicación y del lenguaje. Bogotá: Ecoes.

Pazos, M., Ulriksen, M. y Goodson, A.. (2007). Construcción subjetiva y empuje puberal: crecer y ser. Clínicas pediátricas del Sur. Recuperado de [http://www.sup.org.uy/Clinicas\\_del\\_Sur/vol\\_2/pdf/clinicas%20del%20sur\\_02\\_9.pdf](http://www.sup.org.uy/Clinicas_del_Sur/vol_2/pdf/clinicas%20del%20sur_02_9.pdf)

Perinat, A y Tarabay. (2008). Educación y desarrollo humano en América Latina: reflexiones desde la Psicología Cultural. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/647/64770308.pdf>

Piñuel Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Estudios de Sociolingüística, 3(1), 1-42. Recuperado de [https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel\\_Raigada\\_AnalisisContenido\\_2002\\_EstudiosSociolingusticaUVigo.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingusticaUVigo.pdf)

Redón, S. (2011). Escuela e identidad: un desafío docente para la cohesión social. Polis, 10(30). Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682011000300021&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682011000300021&script=sci_arttext)

Rodriguez, B. (Dir. ) (2012). Enter [Serie de televisión]. Montevideo, SAETA. Recuperado de <http://www.canal10.com.uy/enter/enter/enter-segundo-programa-educacion-1>

Rolla, E. (1981). La entrevista en Psiquiatría, Psicoanálisis y Psicodiagnóstico. Buenos Aires: Galerna.

Querol, S (2007). Test de la persona bajo la lluvia :adaptación y aplicación. Buenos Aires: Lugar.

- Sandoval, M. (s.f.). La relación entre los cambios culturales de fines de siglo y la participación social y política de los jóvenes. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cyg/juventud/sandoval.pdf>
- Saraví, G. (2004). Entre la evasión y la exclusión social: jóvenes que no estudian ni trabajan. Una exploración del caso argentino. Nueva Sociedad 189, pp 69-84.
- Schujman, A. (2011). Generación Ni Ni. Jóvenes sin proyectos que no estudian ni trabajan. Buenos Aires: Lumen.
- Stake. R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Morata.
- Tapia, G y Pantoja, J. (2010). ¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15 (44), 197-225.
- Ulriksen, M (1998). La violencia social en la escuela. Efectos traumáticos en la mente de los niños en un contexto de pobreza crónica. Trabajo presentado en la 8th IPA Research Conference en London University College, Londres. Recuperado de <http://www.apm.org.mx/Portal%20APM/cuadernos/2002/3-4/la%20violencia.html>
- Ulriksen, M. (2002). Ruptura del vínculo social. Transferencia de responsabilidades. Recuperado de <http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd26/vinar.pdf>
- UNICEF (2012). Observatorio de los derechos de la infancia y la adolescencia en Uruguay. Recuperado de <http://www.unicef.org/uruguay/spanish/observatorio-2012-web20121030.pdf>
- Uruguay. Ministerio de Desarrollo Social (2010). Observatorio social de indicadores y programas Juventudes en Uruguay. En qué andamos y cómo somos. Contexto, 3. Recuperado de [http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/9047/1/contexto\\_3.pdf](http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/9047/1/contexto_3.pdf)
- Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. Área de Educación no Formal. Programa Nacional de Educación y Trabajo (2009a). Aportes para una construcción educativa. Montevideo: CECAP – MEC.
- Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. Área de Educación no Formal. Programa Nacional de Educación y Trabajo (2009b). Innovaciones y experiencias pedagógicas. Montevideo: CECAP – MEC.

Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. Área de Educación no Formal. Programa Nacional de Educación y Trabajo (2009c). Innovaciones y experiencias pedagógicas 2. Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. Área de Educación no Formal. Montevideo: CECAP – MEC.

Valdez, E, Román, R, Cubillas, M, Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Una análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412008000100007&script=sci_arttext)

Velásquez, A. (2006). Lenguaje e identidad en los adolescentes de hoy. Recuperado de [http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/docs/vol7nro1/Catedra%20Abierta%20\(L%20ENGUAJE%20E%20IDENTIDAD%20EN%20LOS%20ADOLESCENTES%20DE%20HOY\)%207.pdf](http://web.usbmed.edu.co/usbmed/elagora/docs/vol7nro1/Catedra%20Abierta%20(L%20ENGUAJE%20E%20IDENTIDAD%20EN%20LOS%20ADOLESCENTES%20DE%20HOY)%207.pdf)

Viñar, M. (2002). Psicoanalizar hoy. Montevideo: Trilce.

Yacuzzi, E. (2005). El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos casuales, validación. Recuperado de <http://fileservhome.com/?prt=fileservetb02ff&clid=d7d7af343aa84d18b16470628b9969f2&subid=&Keywords=El+estudio+de+caso+como+metodolog%C3%ADa+de+investigaci%C3%B3n%3A+teor%C3%ADa%2C+mecanismos+casuales%2C+validaci%C3%B3n>

# ANEXO A

---



## Guía de la entrevista

- 1) ¿Con quién vive? ¿a qué se dedican?
- 2) Recorrido previo en educación formal
- 3) Actividades en año 2011
- 4) ¿Qué hace en tiempos libres?
- 5) ¿Si trabaja, dónde?
- 6) ¿Cómo se siente en relación a su vida?
- 7) ¿Cómo se describiría?
- 8) Cómo imagina su futuro? (planes, metas, herramientas)
- 9) Cómo llega a CECAP y qué piensa que va a encontrar.
- 10) Si le resultó difícil reinsertarse, en ese caso qué fue lo que más le costó.
- 11) ¿Cómo cree que lo/a ven los demás?
- 12) Apoyo familiar en relación al ingreso en CECAP
- 13) ¿Qué piensa de la educación? (para qué, qué dicen en su casa, etc.)
- 14) Cómo se siente formando parte de CECAP?
- 15) Elementos que señalaría como positivos y negativos de CECAP?
- 16) Balance del semestre

## ANEXO B

---

Ella es Matilda tiene 26 años cuando  
era niña ella quería ser una gran bailarina de  
Ballet entonces su madre la llevo a una escuela donde  
enseñaban ballet ella le puso todo el empeño y a medida  
que fue creciendo se fue perfeccionando. Hoy en día es  
una gran bailarina x es muy reconocida por la gente y  
ella esta muy feliz por eso.



Figura 1 - Fernanda



Sonita salió de socusa para ir  
al almacén y estaba lloviendo  
y llevo su paraguas para no  
mojarse.

Figura 2 - Marina



*Figura 3 - José*

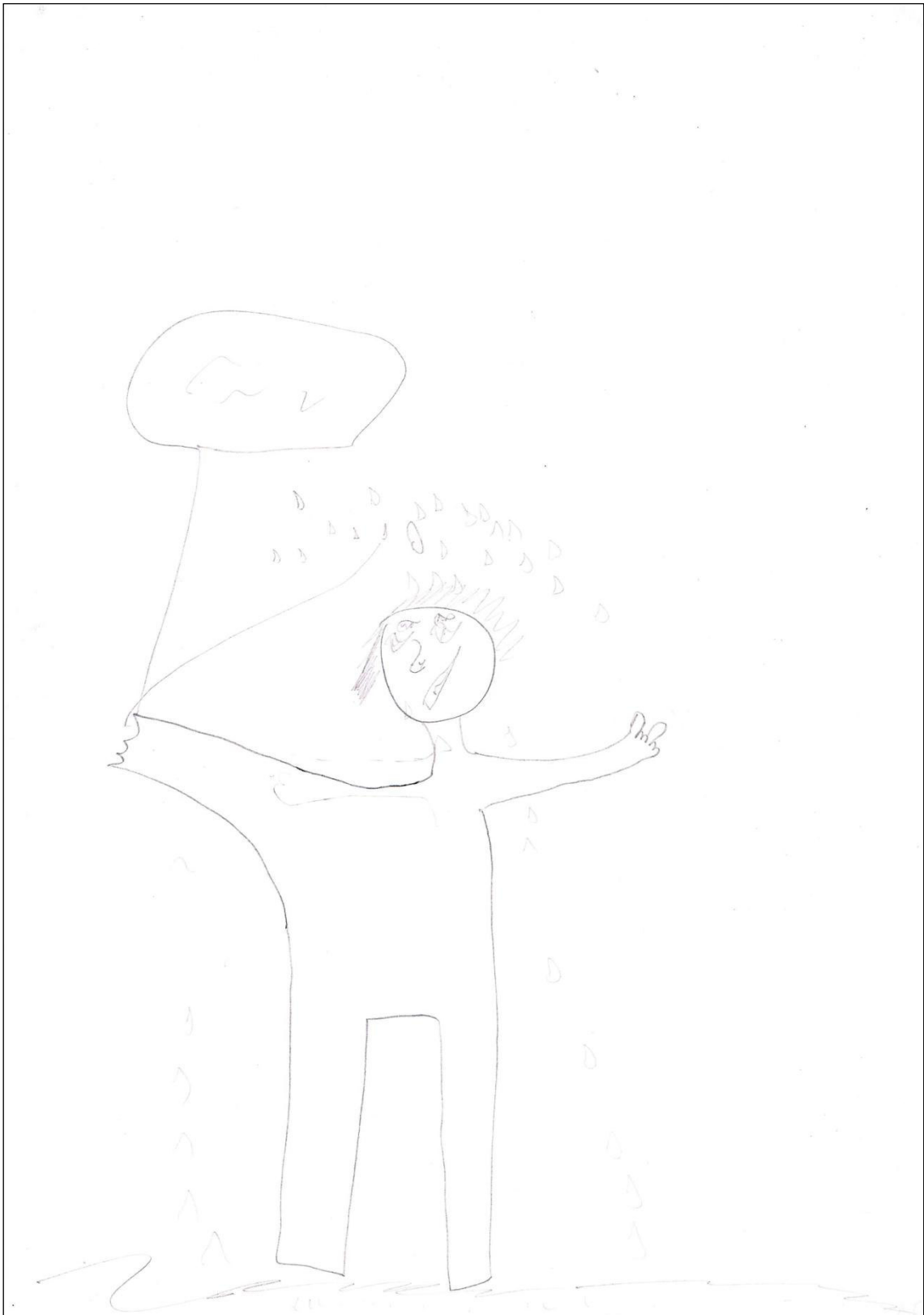


Figura 4 - Daniel



*Figura 5 – Manuel*



*Figura 6 – Karina*



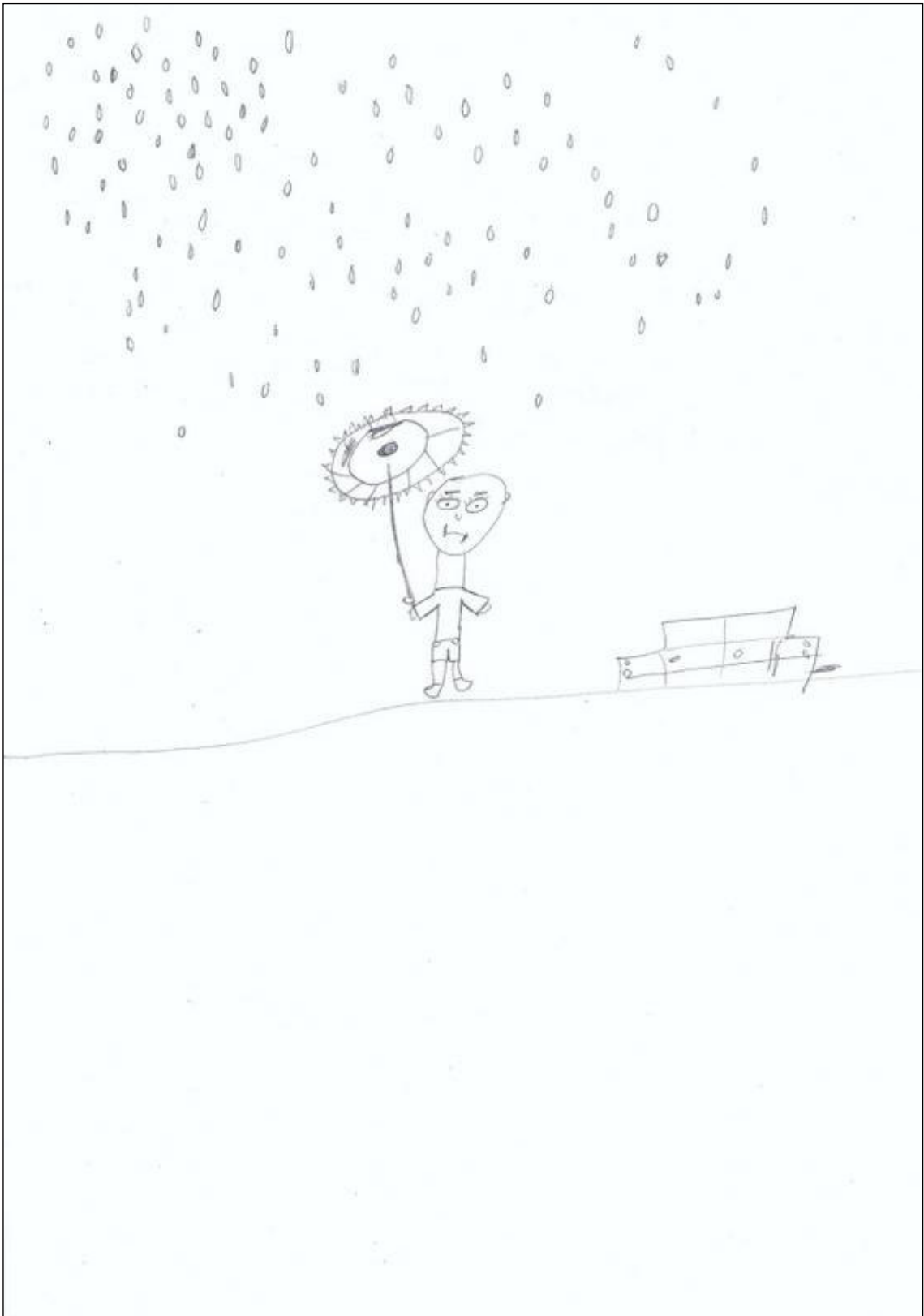


Figura 7 – Leo

## ANEXO C

---

SE LLAMA MAYI LE GUJAY DE COMPAS  
AL SOOPIN ES UNA BUENA PIVAJADA  
TIENE 20 ANOS ES CASADA.

D2

Figura 8 – Historia de PBL, Daniel.

HABIA UNO MEZ UN HOMBRE QUE TENIA QUE IR A TRABAJAR Y ESTABA LLOVIENDO  
SALIO DE LA CASA SIN PLO Y SIN GAFAS, CORRIO EN OMBIBUS Y LO PERDIO  
QUEO BAJO LA LLUVIA DURANTE 30Min y se MOJO TODO

2.1

Figura 9 - Historia de PBL, José.

EL ESTABA COMIENDO POR LA CALLE Y DE repente  
EMPIEZA A LLOVER Y EL DISEÑO QUE VAGA EMPESO  
O LLOVER QUE AHO HORA ESTABA COMIENDO Y ENCUENTRO  
UNO TIENDA Y LE DISEÑO LA BONDAD SEÑORA  
TIENE PAROSUS A LA BONTA LE DISEÑO LA SEÑORA  
SI TENGO, Y BUENO DEMO UNO Y SE FUE A SEGUIR  
SU COMIDA.

Figura 10 - Historia de PBL, Mauricio.