



Anuario de Investigaciones

ISSN: 0329-5885

anuario@psi.uba.ar

Universidad de Buenos Aires
Argentina

Leandro, Legaspi,; Aisenson, Gabriela; Viviana, Valenzuela,; Lorena, Duro,; Lourdes,
Moulia,; Lucía, Lavatelli,; Soledad, Bailac,; Renée, Czerniuk,; Mariana, De Marco,;
Facundo, Tripodi,; Tatiana, Cura,
Temporalidad e identidad en jóvenes vulnerables
Anuario de Investigaciones, vol. XIX, 2012, pp. 335-343
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369139948035>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

TEMPORALIDAD E IDENTIDAD EN JÓVENES VULNERABLES

TEMPORALITY AND IDENTITY INVULNERABLE YOUNG PEOPLE

Legaspi, Leandro¹; Aisenson, Gabriela²; Valenzuela, Viviana; Duro, Lorena; Mouliá, Lourdes; Lavatelli, Lucía; Bailac, Soledad; Czerniuk, Renée; De Marco, Mariana; Tripodi, Facundo; Cura, Tatiana³

RESUMEN

En un contexto con permanentes cambios, la Psicología de la Orientación se interesa en comprender cómo las personas construyen sus trayectorias de vida, sus proyectos y su identidad, en interacción con distintos contextos significativos. Este estudio se propone visualizar de qué modo los jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa construyen su identidad y se vinculan con la temporalidad. Particularmente, se analizan las trayectorias educativas, familiares y sociales; y las relaciones que se establecen entre estas y las anticipaciones de futuro. Los datos provienen de entrevistas realizadas a jóvenes escolarizados pertenecientes al circuito educativo de baja calidad y en situación de déficit educativo. Los resultados demuestran distintas maneras de componer los relatos en relación a la temporalidad pasada- presente y futura, y la importancia que tienen los modelos de identificación de los jóvenes para el abordaje y la visualización del futuro.

Palabras clave:

Jóvenes - Vulnerabilidad socio-educativa - Anticipaciones de futuro

ABSTRACT

In a context of permanent changes, Vocational Psychology is interested in understanding how people construct their life paths, their projects and their identity in interaction with different significant contexts. This study aims to visualize how young people in a situation of socio-educational vulnerability shape their identity and relate to temporality. In particular, we analyze the educational careers, family and social trajectories, and the relationships established between these and the anticipations of the future. Data comes from the corpus of interviews with young students belonging to a low-quality educational track and who are in a situation of educational deficit. The results exemplify different ways to compose stories in relation to temporality- past, present and future, and the importance of the identification models of young people to approach and view their future.

Key words:

Young people - Socio-educational vulnerability - Anticipations of the future

¹Licenciado y Magíster en Psicología. Prof. Adjunto de la Práctica Profesional "Orientación Vocacional y Ocupacional", Jefe de Trabajos Prácticos de Orientación Vocacional y Ocupacional. Codirector de la Investigación "Las anticipaciones de futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa", Programación Científica UBACyT 2010-2012) Facultad de Psicología. UBA. E-mail: leandrolegaspi@hotmail.com

²Doctora en Psicología. Profesora Adjunta Regular a cargo Cátedra de Orientación Vocacional y Ocupacional y Prof. Adjunta Práctica en Orientación Vocacional y Ocupacional. Directora de la Investigación UBACyT. Facultad de Psicología. UBA. E-mail: gabriela.aisenson@gmail.com

³Docentes e Investigadores UBACyT.

PLANTEO DEL PROBLEMA

El problema que abordamos en esta investigación - *Las anticipaciones de futuro de Jóvenes en situación de vulnerabilidad Socio-educativa* (subsidiado por UBACyT, Programación 2010-2012) - surge de nuestro interés en poner en interacción los condicionamientos materiales de vida, algunos determinantes institucionales referidos a la experiencia escolar y los procesos de subjetivación relativos a la integración de las experiencias en una biografía personal, que impacta en la construcción de la identidad y en la elaboración de los proyectos. En esta línea, durante los últimos años nuestro equipo se abocó a estudiar la relación entre las trayectorias de vida y las anticipaciones de futuro de los jóvenes. Hemos identificado el peso que tienen las situaciones de vulnerabilidad socioeducativa -caracterizada por el déficit educativo, expresado como repitencia y/o abandono, y la asistencia a un segmento educativo que agrupa a jóvenes provenientes de sectores pobres -, en la elaboración de los proyectos futuros, tanto en las condiciones materiales como en la conformación de sus subjetividades (Aisenson et al, 2010 a y b; Legaspi et al., 2010).

En este estudio indagamos de qué manera perciben, qué sentido le atribuyen y cómo se proyectan en el futuro, los jóvenes de referencia, focalizando en la incidencia de sus trayectorias familiares, sociales, laborales y educativas. Los distintos modos de articular e integrar en los relatos las trayectorias y las anticipaciones aluden a la construcción subjetiva de la temporalidad. Nos referimos a las modalidades singulares de articulación, valoración y significación del pasado, el presente y el futuro, y a la prevalencia en el relato de estos tiempos. En un sentido más amplio, son recursos sustanciales para las definiciones de la identidad, y permiten, mediante el uso de las categorías temporales, otorgarle sentido y coherencia a la subjetividad. La elaboración de proyectos de vida resulta fundamental en este proceso. De una cierta manera, el proyecto de vida es un reflejo de la identidad personal. Un proyecto de vida implica la capacidad de anticipaciones de sí en el tiempo, lo que representa una forma de la realización personal. Memoria y anticipaciones son dos maneras en las que se expresa la identidad, y deben articularse para poder construir los proyectos de vida. Particularmente, para los jóvenes de este estudio, realizar anticipaciones sobre el proyecto de vida resulta más difícil, ya que sus trayectorias están marcadas por privaciones, falta de oportunidades, déficit educativo, precariedad y en algunos casos, desafiliación. La repitencia reiterada, la exclusión de la escuela secundaria, la maternidad o paternidad precoz y las inserciones laborales tempranas, inestables y en condiciones de precariedad los posicionan en una situación de mayor vulnerabilidad social, educativa y laboral, afectando fuertemente su identidad. Tanto sus trayectorias como sus expectativas de futuro pueden posicionarlos en una situación de mayor vulnerabilidad, lo que implica mayores riesgos de integración actual y futura.

En esta oportunidad presentamos resultados de investigación, focalizando en las anticipaciones de futuro, la

relación con la trayectoria educativa, familiar y social, los vínculos, las inserciones en ámbitos significativos, las formas en que la temporalidad se construye en los relatos y cómo ello interactúa en la construcción identitaria. Asimismo, buscamos comprender si la situación de déficit educativo es vivenciada como tal, de qué manera se articula en la construcción de la temporalidad, y eventualmente los significados que asume para los jóvenes.

CONTEXTO CONCEPTUAL

En el campo de la Psicología de la Orientación de comienzos del siglo XXI, la identidad va ocupando un lugar cada vez más central en los nuevos modelos teóricos que abordan la problemática de la construcción de los proyectos de vida. Estos nuevos enfoques pueden comprenderse en función de los desafíos que se plantean en el actual contexto social. Como consecuencia de los profundos cambios producidos - mundialización de la economía, avances científicos en el área de la tecnología y de las comunicaciones - se produjeron cambios radicales en todas las esferas de la vida, particularmente en el trabajo, las formaciones para desempeñarlos, en las relaciones familiares y sociales, los valores, ideales y expectativas y en los modos de pensar y actuar (Guichard, 2000; Ianni, 2000), acompañados de un aumento de la pobreza, la desigualdad y la exclusión social. La ausencia de certidumbre afecta a todos los ámbitos sociales y ya no es posible hacer predicciones sobre el futuro, que se presenta inestable e impreciso. Las trayectorias se caracterizan por la no linealidad. Asimismo, las transiciones son múltiples y difíciles, de acuerdo a las oportunidades o dificultades que plantea el medio. En este contexto complejo, los individuos no pueden planificar trayectorias definidas previamente, sino que tienen que ser más activos para reorganizar y estructurar continuamente sus experiencias de vida, dotarlas de sentido y realizar anticipaciones en el futuro, en relación a situaciones personales y profesionales cada vez más inestables y fragmentadas. (Guiddens, 2007; Dumora et al, 2008). Estos procesos aluden a la construcción de la identidad, que comienza a ser considerada un objetivo central en las prácticas actuales de orientación.

Tradicionalmente, la identidad fue definida como un conjunto de respuestas personales, en referencia a la pregunta ¿Quién soy yo?, un conjunto de enunciados que permiten articular el ser del sujeto (Bleichmar, 2005). Para Berzonsky (2003), es una teoría de sí construida por sí, que organiza, integra y da sentido a las informaciones y experiencias diversas de la vida cotidiana. Dentro de los distintos abordajes teóricos, las teorías evolutivas se interesan principalmente por los aspectos integradores de la identidad, y se focalizan en la manera en la que el individuo puede ir construyendo gradualmente una representación coherente de sí mismo, a partir de su historia personal y tomando en cuenta aquello que quiere ser en el futuro (Erikson, 1972; Marcia, 1993; Grotevant, 1987; Kunnen & Bosma, 2006). Las perspectivas contextualistas se centran en el estudio de los determinantes sociales en la construcción de las representaciones de sí (Dubar,

2000; Kaufmann, 2007; Coté, 1996). Por su parte, las perspectivas constructivistas y construccionistas ponen el acento en la construcción de sí en relación a los contextos sociales, subrayando el rol mayor de las actividades, interacciones e interlocuciones de los individuos (Berzonsky, 2003; Kurtines et al, 1992; Guichard, 2004; Delory-Momberger, 2004).

Enfoques actuales consideran que los contextos de inserción son múltiples y a veces contradictorios y no permiten siempre una continuidad de roles (Dubet, 1995, Beck, 2001), por ello la construcción identitaria es un trabajo complejo, resultado de la combinación y puesta en tensión de diferentes lógicas identitarias (Dubet, 1994; Demazière & Dubar, 2004). Asimismo, se otorga un lugar central a la actividad del lenguaje, considerando que la identidad es tributaria de las relaciones, y por lo tanto, de palabras, conversaciones, relatos de sí en relación a los grupos de pertenencia y a los enunciados de la sociedad. Cochran (1997) plantea que los relatos permiten a los individuos otorgar significados a sus experiencias, proporcionando una organización temporal a los hechos y generando una estructura sintética y significativa de los elementos dentro de un todo.

Diversos autores coinciden en el papel preponderante que la perspectiva del tiempo juega en la construcción de la identidad, y en la construcción de los proyectos (Cartensen, Isaacowitz & Charles, 1999).

Dubar (2005), define la identidad personal como una articulación de tres temporalidades, constantemente renovada. Cada una privilegia un tipo de relación. La temporalidad *subjetiva*, se refiere a la relación consigo mismo. Está dominada por el presente, implicando la duración, que incluye los recuerdos del pasado y anticipaciones de su futuro. La *intersubjetiva*, alude a la relación con los otros cara a cara y se relaciona con los encuentros significativos de la vida. Por último, la temporalidad *biográfica*, se relaciona con una inscripción en conjuntos más extensos, de posiciones y de toma de posición sobre el mundo social y sobre la historia. De esta manera, imágenes de sí, relaciones con los demás y visiones del mundo, forman parte de los “intentos de puesta en relato de sí”, y de “presentación de sí”. En el mismo sentido, Luckmann (1983), se refiere a tres procesos temporales de puesta en relato de la trayectoria de vida. Los dos primeros son coincidentes con los planteados por Dubar; el tercero implica interpretaciones narrativas que articulan las temporalidades precedentes en un relato de la vida en su conjunto, inscrita en una visión del mundo y de la historia.

Desde la Psicología de la Motivación, las investigaciones de la perspectiva temporal buscan comprender la manera en que las experiencias marcadas por un signo temporal se integran en diferentes repertorios motivacionales, que se expresan mediante las anticipaciones para el futuro (Boyd & Zimbardo, 2005; Nuttin, 1980).

La formación de la identidad y de los proyectos de futuro son tareas centrales durante la adolescencia, que varían en función de la pertenencia grupal y la ubicación social. Es un trabajo de integración y síntesis mediante el cual se reconstruye el pasado y se inscribe el presente, en

perspectiva de ciertas anticipaciones de futuro que varían en función de las experiencias de vida, que también son tributarias de la posición social. Duschatzky (2011) plantea que las formas de producción de la subjetividad no son universales ni atemporales sino que se inscriben en condiciones sociales y culturales específicas. En dicha construcción resulta importante la autopercepción sobre la posición social, además de los procesos intersubjetivos que influyen en los relatos identitarios (Carrera; 2009).

En relación a las anticipaciones de futuro, distintas investigaciones concluyen que el horizonte temporal en el que se sitúan y las proyecciones para sí en el futuro, son tributarias de las experiencias de vida, especialmente de la relación familiar, social y escolar. La pregunta acerca de *¿Quién soy?* o *¿Quién quiero ser?*, conlleva la posibilidad de creatividad y de realización personal, pero también el riesgo de retraimiento sobre sí, frente a un espacio de probables desvalorizaciones o estigmatizaciones. No se puede construir un proyecto de futuro lleno de esperanza si lo que se dice sobre el pasado y el presente está marcado por rupturas y por sentimientos de fracaso (Cochran, 1997). En este sentido, podemos considerar que los jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeducativa representan un grupo de riesgo en cuanto a sus futuras trayectorias de inserción social y profesional.

METODOLOGÍA

Como fue dicho, este estudio se propone comprender la manera en que visualizan y se relacionan con su futuro jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Entre los numerosos interrogantes que nos hemos planteado vinculados con la temática (Aisenson, G. et al., 2011), en este artículo enfocamos en la forma que los jóvenes construyen la temporalidad y sus anticipaciones de futuro, en relación con su trayectoria familiar, educativa, laboral y social, los vínculos que establecen y cómo ello interactúa en la construcción identitaria. Asimismo, buscamos comprender el significado que tiene para ellos la situación de déficit educativo y si es vivenciada como tal, y de qué manera se articula en la construcción de la temporalidad.

Se trata de un estudio cualitativo conformado por una muestra basada en criterios (“criterion-based selection, Patton, 1990), configurada por casos de jóvenes de ambos sexos de entre 15 y 18 años pertenecientes al circuito educativo de baja calidad y en situación de déficit educativo (Repitencia y/o Abandono). En esta ocasión los datos que tomaremos provienen del corpus de entrevistas realizadas a jóvenes escolarizados de ambos sexos, que se encontraban cursando en una institución educativa de enseñanza media denominada *Escuela de Reingreso*, ubicada en una zona estratégica en la que confluyen poblaciones vulnerables. Este tipo de escuela está destinada a la inclusión en la escolarización de jóvenes de los sectores más vulnerables, con trayectorias de repitencia y abandono. Para ello, se proponen superar los obstáculos que existen en las escuelas “tradicionales”, promoviendo cambios en el abordaje curricular, apoyando a los estudiantes y adecuándose a sus características, favore-

ciendo la finalización de la escuela media (Terigi, 2005). Así, los jóvenes avanzan en el plan de estudios a su ritmo: El sistema de promoción por asignatura implica el reconocimiento de materias aprobadas en otros establecimientos; y posibilita cursar otras de distintos niveles. Ello favorece la organización de un trayecto particular que toma en cuenta las correlatividades y por lo tanto no existe la repitencia, sólo se vuelven a cursar aquellas materias que no fueron aprobadas.

La técnica de recolección de datos es la entrevista. Son abiertas, no estructuradas, basadas en una manera empática de relacionarse (Rogers & Rosenberg, 1977), conformadas por preguntas no directivas, tendientes a que la estructuración del relato que se despliegue sea *in situ* y a cargo de los jóvenes. Por lo tanto, el investigador debe vigilar la intromisión de su propia perspectiva, es decir, “desmantelar los prejuicios etnocéntricos” (Velasco & Díaz de Rada, 1997), privilegiando la perspectiva del actor y su universo cultural, para poder comprender a los otros (Ameigeiras, 2006). Se trata de una serie de encuentros de trabajo conjunto. En función del vínculo que se establece y las posibilidades de ir incorporando elementos enriquecedores de la producción de sentido, se determina su número y duración de cada encuentro. Desde una posición constructivista, resulta una de las técnicas más apropiadas para acceder a las experiencias de vida en el universo de significaciones de los jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa, en su propio contexto (Guber, 2001, 2004). Este tema fue desarrollado con amplitud en un artículo anterior (Legaspi, et. al. 2011).

Para el trabajo de campo se elaboró una guía de pautas y temas a relevar, luego de una fase piloto (Mertens, 2005; Creswell, 2005). Asimismo se obtuvo el permiso de la institución educativa para la realización del estudio y el consentimiento informado de los participantes. Para realizar el procesamiento, análisis e interpretación de los datos las entrevistas fueron audio-grabadas y acompañadas por los registros del investigador, configurando, todo ello, el corpus de análisis. Se elaboraron categorías a partir del análisis del discurso de los entrevistados. Para tal fin, se consideró la estructura de la narración, la forma en que es tratada la temporalidad, las modalidades vinculadas, sus representaciones sociales acerca de la temática de género, las relaciones amistosas, familiares y comunitarias; los roles sociales propios y de otros, las estrategias argumentativas, la construcción de la imagen y las metáforas (Wagner & Wodak, 2006). A los efectos del análisis, cada entrevista es considerada como una configuración de enunciados (Bajtin, 1982)¹, enfatizando las modalidades discursivas y la forma en que se tematiza

¹“El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no sólo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino ante todo por la composición o estructuración. Los tres momentos mencionados -el contenido temático, el estilo y la composición- están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado...” (Bajtin, 1982, pág. 248)

el pasado, el presente y el futuro. Además del plano referencial del discurso, se consideran las connotaciones y emociones expresadas a través de las operaciones enunciativas: tonos de voz, gestualidad, giros, recursos estilísticos, citas de la cultura popular, reiteraciones, dudas, silencios, manifestaciones de conmoción o desconcierto, etc. Se intenta encontrar semejanzas y recurrencias a la vez que se destacan aspectos originales y propios de cada entrevista.

RESULTADOS

En el relato de los jóvenes se puede advertir la relación existente entre los modos de tratar la temporalidad y algunos rasgos de la construcción identitaria. Ello se expresa particularmente en las formas de hacer mención a su pasado, su presente y el futuro posible.

Observamos que las narraciones sobre las trayectorias de vida incluyen rupturas y fracturas, expresadas en situaciones, experiencias, vínculos y aludiendo al sí mismo. Ello se despliega en diferentes ámbitos y contextos en los que viven.

Identificar las posibles relaciones entre los itinerarios de vida, las experiencias y la construcción identitaria, permite darle sentido también las formas de aludir a la temporalidad y específicamente al futuro.

La institución escolar, las trayectorias educativas y la identidad

El contexto educativo supone un *tiempo* que transcurre progresivo, ascendente, gradual, más o menos lineal. Así está estructurado el sistema y la enseñanza. Los desvíos, abandonos e *impases* son significados negativamente, o a lo sumo no pueden ser visualizados como parte de un proceso. A su vez, se trata de un *lugar* donde hay que estar, permanecer, transcurrir. Los sujetos negocian rasgos de su identidad con las propuestas instituidas, a la hora de hacerse un lugar en las instituciones sociales legitimadoras de identidades positivas y valoradas.

Los jóvenes entrevistados hablan de sus trayectorias educativas, a la vez que hablan de sí mismos. En sus relatos se advierte que tienen un registro explícito de su déficit educativo, y lo significan como tal. Narran cambios de escuela, repitencias y/o abandonos, acompañados de bajos rendimientos y/o dificultades en la adaptación a la cultura y particularidades de la institución escolar. Les cuesta estar y quedarse; en ocasiones no los dejan. Se apropian del discurso institucional y social que nombra y califica el desempeño de las personas en el lugar de alumnos, entramándose y apropiándose de una definición identitaria negativa, haciéndose cargo del déficit. Asimismo, el tiempo no transcurre ni fluye, sólo se repite, no se avanza.

“[...] cuando iba a empezar las clases me dijeron que no podía estar más en el colegio donde yo iba [...] Porque repetí y no se aceptan más repetidores en ese colegio [...] no me iba nada bien [...] no me gustaba el colegio, era aburrido, no me daban ganas de estudiar [...] entonces repetí y ahí me dijeron que no podía entrar más y me mandaron acá [...]”
(D. 17 años)

Se advierte asimismo que algunos jóvenes definen estrategias para permanecer y darle continuidad y coherencia a la trayectoria educativa, incluso en situaciones en las que se resalta el fracaso y la no adaptación al escenario escolar.

"[...] me echaron estuve tres años en esa escuela... dos años en la tarde y uno a la noche. (E. 17 años)

Otros enfatizan que continuar implica una intensa negociación identitaria con experiencias que no son compartidas y aceptadas. Se plantea una encrucijada en la que sostener rasgos identitarios propios implicaría abandonar, interrumpir. Y a la vez, avanzar sería a costa de poner entre paréntesis principios y valores que entran en contradicción con los modos de gestionar la convivencia en la institución.

"[...] me anoté en una escuela que está en el medio de la villa [...] no me gustó para nada [...] estaba el profesor intentando explicar y saltaban de atrás a hacerse los malos [...] Le decían: "vieja ándate a la m..." [...] fui una semana nomás y le conté a mi mamá y le dije que no quería ir más [...] después de ahí no estudié más, me quedé ahí sin hacer nada". (G. 15 años)

En el desarrollo del itinerario destacan la presencia de un salto, un cambio relevante de contexto, de vínculos, modalidades de relación y aspectos del sí mismo. En ocasiones no puede ser afrontado con suficientes herramientas personales y del contexto. La sensación de extrañeza y de ruptura suele ser aludida.

"Yo salía de la primaria todo tranquilo, no sabía cómo eran las escuelas en la secundaria [...] a esa escuela va mucha gente de la zona de barracas, de la villa 21. Yo soy de la Boca, yo no sabía nada de los que eran malos o no, y esos dos años que hice a la tarde cambié de golpe era más atrevido, me hice rebelde, le faltaba el respeto a las profesoras" (E. 17 años)

En la mayoría de los jóvenes se advierte el peso que tiene "ir a la escuela", lo que no siempre es equivalente a "ser estudiante", en términos de la construcción de un rol, una praxis y una identidad. Ir a la escuela en ocasiones no es una elección propia, producto de la iniciativa. En muchos casos aparece vinculada a la expectativa familiar y se enfatiza la idea de "terminar", como expresión del logro de un objetivo que no fue plasmado por los padres. Para algunos la escuela también es un lugar para estar, o estar de paso, con poca capacidad de retención. Para otros, la escuela se trata de un espacio y una estrategia que los "rescata", les ofrece imágenes de sí mismo y alternativas de vida más valoradas.

"[...] esta escuela me gusta, yo le dije a la directora de la tarde, me gusta esta escuela, me gusta mucho [...] Porque me dijeron tenés que hablar antes de la piñas, antes de los golpes [...]" (E. 17 años)

(Hablando de la madre) "[...] Ella terminó el primario y el secundario no terminó, por eso insiste ahora que yo estudie el secundario. [...] Si no yo me quedaba con el título de

contabilidad (Curso de formación profesional que realizó) y listo." (R. 16 años)

En el relato de la trayectoria escolar, la sensación y percepción de avanzar y progresar está vinculada al esfuerzo personal para sostenerla. Esto es coincidente con resultados de un estudio anterior de este mismo equipo (Aisenson, D. 2007, 2008, Aisenson et. al. 2010). No se trata de una acción natural, como sucede en jóvenes de sectores sociales favorecidos.

Tener un estudio, resulta un capital para afrontar el futuro, permite pensarlo. Se plasma en imágenes asociadas a mejores alternativas de estudios y mejores opciones laborales, en un contexto de mayor estabilidad. Esto es coincidente con hallazgos de estudios recientes con poblaciones diferentes (Aisenson, D. 2007, 2008; Aisenson, G. et al 2010).

(Refiriéndose a si le gustaría terminar la escuela secundaria) "Si, porque cuando sea grande y querés conseguir un trabajo y te piden la secundaria completa." (L. 15 años)

Hemos podido constatar que la escuela a la que concurren los jóvenes entrevistados favorece la construcción de relatos acerca de un futuro posible, a la vez que promueve espacios de intercambio simbólico, reconociendo y rescatando su idiosincrasia cultural y social. Está inserta en una modalidad institucional, con una propuesta curricular que rescata los logros en cada paso que los jóvenes dan - asistir regularmente a la escuela, realizar un esfuerzo para mejorar, participar de las actividades escolares, lograr una buena calificación, aprobar un examen o una asignatura, completar un ciclo, etc. -, a la vez que los reconoce como personas en el marco de una situación social y vital más amplia. Favorece la construcción de una trayectoria diferencial según las posibilidades personales. Permite avanzar por tramos, enfatizando que siempre se sigue avanzando. La estructuración de la temporalidad que la escuela propone, es gradual, posibilita realizar planificaciones a corto plazo, ya que los objetivos académicos se logran de ese modo. Este tipo de currícula favorece la construcción de una trayectoria diferencial, según las posibilidades de cada joven. Ellos constatan sus particularidades y resaltan las diferencias con respecto a otras escuelas, en las que el mismo proceso podría ser significado como fracaso.

Advertimos en los relatos de los jóvenes cómo las estructuras y ofertas sociales se objetivan en los sujetos, favoreciendo u obstaculizando miradas sobre la temporalidad posibilitadoras del sí mismo.

"[...] el colegio este es para reingresos, por ejemplo si perdiste dos o tres años, en otros colegios no te aceptan y acá sí. Acá no repetís. Por ejemplo, si aprobaste matemática y desaprobaste lengua, pasás a segundo, pero seguís haciendo lengua de primero." (L. 15 años)

"[...] es una Escuela de Nivelación, porque no te hacen repetir, sino que te hacen repetir la materia, en la que andas mal, no todo el año, es para sacar chicos de la calle, para que no dejen la escuela." (E. 17 años)

"[...] este es un colegio para ayudar [...]" (F. 17 años)

Complementario a lo resaltado anteriormente, también es vista como

una "escuela fácil", a la que van los repetidores.

"[...] quiero aparte saber algo para estudiar en la universidad, porque con lo que sé de acá (se refiere a la escuela), no puedo entrar en la universidad [...]" (F. 17 años)

La familia, los vínculos y el grupo de pertenencia

En los relatos, las trayectorias familiares aparecen fragmentadas e interrumpidas, al igual que las educativas. Son frecuentes las ausencias, separaciones, pérdidas, cambios y rupturas en el seno familiar. También lo son las migraciones y mudanzas. En las narraciones, estas situaciones se entran en una lógica que destaca la interrupción de una continuidad, en ocasiones no pudiendo integrar y anticipar el sentido de las mismas.

"Cuando tenía doce me volví a encontrar (con el padre) y a llevarme a la cancha, lo empecé a ver más por Independiente, hoy estoy unido a él más que nada por Independiente, [...] yo me quedé con mi vieja y mi vieja vivía con su novio y nos fuimos porque le empezó a pegar, y yo una vez reaccioné, que me levanto la mano". (F., 17 años)

En la familia nuclear los vínculos se presentan inconstantes y lábiles. Las composiciones familiares son diversas, incluyendo en muchos casos a pares.

"[...] siempre pasa con los amigos, cuando armas buenas relaciones terminan siendo más como la familia de uno [...] las chicas del hogar son todas mis hermanitas [...]" (D. 17 años)

"Tenía un vecino al frente, nos criamos juntos, y en Líbano - la escuela a la que asistía - un día fui, era el primer día y lo vi a él también. Los dos en el mismo colegio. Hasta ahora seguimos siendo amigos. Yo digo que es mi primo." (L. 15 años)

En los relatos biográficos identificamos distintas maneras de vivenciar las discontinuidades y fracturas expresadas. En algunos casos aluden a sensaciones de autonomía e independencia, vinculadas a tener que tomar decisiones sin la compañía o aprobación de los adultos.

(Refiriéndose al momento en que se fue a vivir con su padrino a los siete años) "Sí [...] Porque yo soy dueño de mi vida. Si un lugar no me gusta, yo tengo que decidir donde quiero estar o no. [...]" (L. 15 años)

Otros no logran recordar y ofrecer un relato argumental que permita dar alguna explicación frente a aquello que irrumpió en su historia.

"Yo era chico, ni me acuerdo cómo llegué ahí. Ni me acuerdo... cuando llegué ahí a lo de mi padrino..." (L. 15 años)

En cambio, otros jóvenes relatan los momentos de separación o fractura de la historia personal o familiar ubicando a las figuras parentales y/o de su entorno como aquellas que definieron esas situaciones.

"yo me crié con mi abuela [...] mi viejo venía a buscar trabajo (a Buenos Aires) [...] después se vino mi mamá con mis

dos hermanos, y ahí yo me quedé en la casa de mi abuela. [...] Porque [...] según dicen mi abuela quería que me quede" (N. 16 años)

"mi mamá trabaja con cama y no podía estar conmigo. [...] Llegué en 7mo grado al hogar [...] al principio lloraba... Y para no ir al colegio, ¿Sabés qué hacía?, me tiraba abajo de la cama y me agarraba de las patas de la cama [...] yo no conocía a nadie" (D. 17 años)

Desde la perspectiva de la temporalidad, observamos la idealización de un pasado vinculado al entorno familiar, y el deseo de recuperarlo. El reencuentro funcionaría como reparación de situaciones no entramadas e historizadas. En otros casos se observa un predominio absoluto del tiempo presente en las narraciones, lo que podría ser interpretado como intento de dejar atrás vínculos, situaciones, recuerdos y vivencias no satisfactorias, desconociéndolas.

"ya no lo necesito a mi papá digamos, me di cuenta que con mi mamá hace el papel de mamá y mi papá... Y ella agarró y nos dijo que ella a nosotros nos hace de papá y nuestra mamá. Que si nosotros necesitamos algo, que hablemos con ella y nada más." (G. 15 años)

La figura de la madre resulta central para los jóvenes entrevistados. En torno a esa figura se advierte que se organiza el tiempo presente y el funcionamiento familiar, resulta un referente en el plano afectivo y también funciona como modelo vinculado al trabajo y el estudio.

"[...] me quedo en mi casa. Hago la tarea o a veces me quedo con la computadora hasta tarde. Porque tengo que esperar que vengan mis hermanos, tengo que ver si tienen tarea o no, ayudarlo en alguna cosa a mi mamá porque ella a veces viene tarde y ya viene cansada y yo tengo que cocinar o algo así por el estilo, o tengo que limpiar". (R. 16 años)

En muchos casos, la madre también se configura como modelo, ofrece representaciones y plantea expectativas vinculadas al futuro en el mediano y largo plazo.

"[...] Mi mamá me dijo que me iba a tener hasta que yo me reciba de algo [...] ella quiere que me reciba de algo" (D. 17 años)

"[...] porque mi mamá me llevaba así para ver las oficinas de los abogados y veía mas o menos [...] porque ella estaba con los abogados por el problema que hubo con mi papá, y me llevó para ver cómo trabajaban y me dijo que ella quería que yo siga eso. [...] mi mamá se pone contenta porque también aparte de ser abogado quería que sea eso también (médico)... o militar." (R. 15 años)

Por otra parte, la figura paterna no resulta tan nítida y en algunos casos esa función es cumplida por otros referentes - abuelo, padrino, hermanos -.

Las relaciones con pares y con el contexto barrial y social intervienen en la definición y estructuración de rasgos identitarios. El barrio resulta un lugar de pertenencia y

dador de identidad para los jóvenes. Construyen espacios en el aquí y ahora -plaza, "parada", esquina - en donde transcurren sus vidas.

"[...] hay muchas paradas en la Boca, son distintos grupos. Nos conocemos todos." (L. 15 años)

Para otros, la iglesia es un lugar de pertenencia en el que pueden construir vínculos de amistad y confianza con pares, donde "rescatarse".

"tengo amigos pero muy poquitos, [...] son amigos que les gusta salir mucho a joder entiendes, son amigos conocidos, [...] pero son mis amigos más los de la iglesia." (C. 16 años)

(Refiriéndose a la iglesia a la que concurre la madre) "y bueno entonces yo probé eso para ver qué onda, y bueno, yo fui y estuvo bueno [...] me empezó a gustar, fui cambiando mi vida, dejando cosas, y me di cuenta de que, yo pensaba que con la droga me iba a olvidar de cosas pero no, con Dios le fui dando para adelante [...] había cambiado a partir de acá, me puse a pensar y dije no puedo andar barriendo, en la iglesia ellos te ayudan, no es como acá (en el barrio)" (J. 18 años)

Respecto de los vínculos actuales con pares, en muchos casos se estructuran en torno a la desconfianza y las relaciones de poder. Por el contrario, la amistad forjada en la infancia aparece idealizada y es significada positivamente como la "verdadera" y hasta suele equipararse con relaciones familiares.

"[...] amigos no son ninguno, amigos son los huevos. (risas) [...] Son todos compañeros, conocidos. Nunca podés confiar en nadie. Hay algunos que sí [...] Vos tenés plata y van a estar atrás tuyo, cuando no tenés plata te dan la espalda." (L. 15 años)

Los sujetos negocian sus identificaciones por la vía de la semejanza, la oposición y la diferenciación. Pudimos observar que los entrevistados, al describirse, se diferencian de sus semejantes y se ubican por fuera de lo que ellos definen como espacio simbólico y geográfico marginal; dicen: *"yo no soy como ellos", "yo soy diferente, todos vestían deportivo los de ahí de la villa", "rescatarme de los pibes", "no soy cheto pero tampoco soy un cabeza".*

"[...] sé que yo no soy un drogadicto, no tengo una necesidad de fumar pero lo hice por llamar la atención capaz, para no ser menos con los pibes... [...] drogándome me iba a olvidar de cosas de mi pasado". (J. 18 años)

En relación a lo señalado, particularmente observamos que muchos jóvenes entrevistados se autodefinen en relación a un núcleo de significación vinculado con la violencia. En un intento de diferenciación se presentan como aquello que no son, en relación al ejercicio de la violencia y al consumo de drogas. Se consideran *"chicos buenos", "tranquilos",* que *"no andan en la joda",* aunque simultáneamente aluden a riesgos y tentaciones, y a participar directamente en situaciones violentas de las que intentan diferenciarse.

En la mayoría de los relatos la violencia - en el seno fami-

liar, peleas entre pares, barrial - aparece asociada en la descripción del paisaje cotidiano. Es algo que los precede, como parte de un hecho cultural y contextual. Asimismo, se ha observado cómo la violencia influye en el ordenamiento y organización del espacio y el tiempo en la vida cotidiana. Establece fronteras geográficas y estructura el tiempo en función de la posibilidad de entrar en contacto con situaciones contextuales peligrosas. Alternativamente pueden posicionarse como víctimas o violentos, en el marco de un escenario de ofertas identitarias que incluyen esos roles y lugares.

La articulación entre la construcción de la temporalidad, la identidad y la violencia resultó una categoría emergente desde diferentes perspectivas, en todas las entrevistas realizadas y será tratado específicamente en un futuro artículo.

Por último, los resultados obtenidos nos han permitido elaborar cuatro modalidades de relación entre el pasado, el presente y el futuro:

1. Las anticipaciones de futuro surgen de un movimiento en el relato en el que se puede identificar una continuidad con la historia biográfica;
2. El presente y las anticipaciones de futuro cobran un lugar central, pero a condición de dejar atrás el pasado, de romper con él;
3. Las anticipaciones de futuro parecen ser una forma de volver a un pasado perdido y añorado (por migración, disolución del grupo familiar, entre otras);
4. El presente ocupa un lugar central, el pasado y el futuro surgen de manera vaga e imprecisa. No se prefigura el futuro más allá del mero paso del tiempo. Parece no esperarse mucho del futuro, dependiendo en gran parte del azar, más que de la voluntad o de propósitos personales.

REFLEXIONES FINALES

Los resultados que presentamos, permiten dar cuenta de cómo los jóvenes construyen en sus relatos la temporalidad, en relación con su trayectoria educativa, con los vínculos que establecen y sus inserciones en ámbitos significativos, y cómo ello interactúa en la construcción identitaria.

Las propuestas propias de las instituciones educativas producen efectos tanto en las modalidades identitarias, como en las representaciones acerca de la temporalidad de los jóvenes. En este caso, esta Institución Educativa de Reingreso, posibilitadora de itinerarios diferenciales de acuerdo a las trayectorias personales, favorece la construcción de relatos en términos de logros y de posibilidades acerca del futuro, y no de relatos atravesados por el déficit y el fracaso. Asimismo destacamos la importancia que tiene, al brindar a los estudiantes un contexto de apoyo que favorece la finalización de la escuela media y la proyección al futuro.

En los relatos se ha observado una tendencia a considerar como "situación natural" el déficit educativo y un registro consciente del esfuerzo necesario requerido para atravesar la experiencia escolar. El estudio aparece como

un medio valorado para la construcción de la identidad personal y social y es posible que dicha valoración se deba a expectativas de movilidad social ascendente. Es de destacar que los contextos social y familiar significativos de referencia de estos jóvenes han tenido también trayectorias fragmentadas similares y han circulado por los mismos circuitos educativos. Asimismo la mayoría han superado el nivel educativo de sus padres. Entonces, poseer estudios simbolizaría la posibilidad de insertarse en trabajos de calidad y acceder a posiciones de mayor prestigio social. Estos resultados, son coincidentes con los obtenidos por este equipo de trabajo en investigaciones anteriores. En el análisis del significado que tiene el estudio y la motivación para ir a la escuela en jóvenes de circuitos educativos contrastados, hemos observado que aquellos que asisten a escuelas del circuito educativo de baja calidad (Aisenson et al., 2010) son los que más valoran explícitamente lo que la escuela les brinda, ya que reconocen que puede facilitarles mejores inserciones laborales y sociales; aunque a la vez perciben que su escuela es menos reconocida socialmente que otras, y ello incide en las intenciones que se esgrimen en la temporalidad futura.

Asimismo, dado que los modelos de identificación son fundamentales para plasmar intenciones futuras y apuntalar las estrategias que permiten concretarlas, nos preguntamos cuáles son los modelos con que cuentan estos jóvenes en la construcción de su identidad. En general, las familias hacen una apuesta a la educación e incentivan para que puedan finalizar la escuela, siendo la expectativa que la misma sea un medio para el logro de mejores posiciones sociales. Las madres, tienen un papel central en el funcionamiento familiar y la organización del tiempo, hallazgo que coincide con el de otras investigaciones que estudian jóvenes en situación de vulnerabilidad (Vidondo, 2010).

Advertimos en los relatos cómo las estructuras y ofertas sociales se objetivan en los sujetos, favoreciendo u obstaculizando miradas sobre la temporalidad posibilitadoras del sí mismo.

Por último, dejamos abierto el interrogante acerca de la construcción de la identidad y del relato temporal vinculado a la temática de la violencia. La misma resulta un baluarte identificador funcional, ayudando a los jóvenes a encontrar una imagen y un lugar en el espacio social, siendo legitimada y naturalizada como una forma de poner límites, restablecer un orden, hacer justicia o defenderse de los otros. En este sentido, nos preguntamos: ¿Qué variables inciden en la construcción de la identidad a partir de la socialización en contextos donde la violencia aparece naturalizada, como organizadora y ordenadora de las relaciones familiares y sociales? Es el desafío para un futuro trabajo, poder enriquecer este análisis desde la perspectiva de estos jóvenes.

BIBLIOGRAFÍA

- Aisenson, D.; Aisenson, G.; Batlle, S.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Polastri, G.; Sanabria, R. & Duro, L. (2007a). Representaciones de jóvenes que finalizan la escuela media sobre la escuela, el trabajo y el apoyo social. En *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación en Psicología y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Universidad de Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Facultad de Psicología, 205-208.
- Aisenson, D.; Aisenson, G.; Legaspi, L.; Batlle, S.; Valenzuela, V. & Polastri, G. (2007b). Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media. *Anuario XIV de Investigaciones*. Universidad de Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Facultad de Psicología, 71-82.
- Aisenson, D.; Aisenson, G.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Polastri, G. & Duro, L. (2008). El sentido del estudio y el trabajo para los jóvenes que finalizan la escuela de nivel medio. Un análisis desde la perspectiva de la psicología de la orientación. *Anuario XV de Investigaciones*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, 71-80.
- Aisenson, G.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Duro, L.; Lavatelli, L.; De Marco, M.; Moulia, L.; Bailac, S.; Celeiro, R. & Del Re, V. (2010a). El estudio y el trabajo en Jóvenes escolarizados. Diferencias por circuito educativo, nivel de escolaridad y sexo. En *Actas de la II Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes Argentina*. "Líneas Prioritarias de Investigación en el área Jóvenes/Juventud. La importancia del conocimiento situado". Red Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina - ReJJA - y la Universidad Nacional de Salta. Disco Compacto.
- Aisenson, G.; Valenzuela, V.; Celeiro, R.; Bailac, K. & Legaspi, L. (2010b). El significado del estudio y la motivación escolar de jóvenes que asisten a circuitos educativos diferenciados socioeconómicamente. En *Anuario XVII de Investigaciones*. Editorial: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. 109-119.
- Aisenson, G.; Legaspi, L.; Valenzuela, V.; Duro, L.; De Marco, M.; Moulia, L.; Del Re, V.; Bailac, K.; Suescún, J. (2011). "Las anticipaciones de futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad socio-educativa". *Anuario XVIII de Investigaciones*. Editorial: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ISSN 0329-5885.
- Ameigeiras, A. (2006) "El abordaje etnográfico en la investigación social" en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de Investigación Cualitativa*, 107-152. Barcelona: Gedisa
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México.
- Beck, U. (2001). La sociedad del riesgo global. "El manifiesto cosmopolita". Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Berzonsky, M.D. (2003). Identity style and well-being: does commitment matter? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3, 131e142.
- Bleichmar, S. (2005). *La Subjetividad en Riesgo*, Buenos Aires: Topía.
- Boyd, J., & Zimbardo, P. (2005). Time Perspective, health and risk taking. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time*, (pp. 85-107). Mahwah: LEA.
- Cochran, L. (1997). *Career Counseling: A narrative approach*, London: Sage Publications.
- Correa, A. (2009) *La fase borrosa de las representaciones sociales. Lecturas del campo representacional en torno al trabajo en la villa*. Córdoba: Ed. de la Universidad Nacional de Córdoba.

- Coté, J. (1996). Sociological perspectives of identity formation: the culture identity link and identity capital. *Journal of Adolescence*, 19(5), 417-428.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Delory-Momberger, C. (2000). Biographie, socialisation, formation. Comment les individus deviennent-ils des individus? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 551-570.
- Demazière, D. y Dubar, C. (2004). Récits d'insertion de jeunes et régimes de temporalité. *Temporalités*. N°3. <http://temporalites.revues.org/index452.html#> bibliography
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Paris: PUF.
- Dubar, C. (2005). L'articulation des temporalités dans la construction des identités personnelles: questions de recherche et problèmes d'interprétation. *Temporalistes*, 44.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.
- Dubet, F. (1995) Sociologie du sujet et sociologie de l'expérience, Dubet, F & Wiewiorka M (eds.) *Penser le sujet. Autour d'Alain Touraine*. Collège de Cerisy, Fayard, Paris.
- Dumora, B.; Aisenson, D.; Aisenson, G.; Cohen-Scali, V.; Pouyaud, J. (2008). Les perspectives contextuelles de l'identité. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, INETOP; ISSN: 0249 6739; Vol. 37, N° 3, pp 387-411.
- Duschaztky, S. & Corea, C. (2011). «Chicos en Banda» *Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E. (1978). *Identity youth and crisis*. New York: Norton & Company.
- Giddens, A. (1991). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Grotevant, H.D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescents Research*, 2. 203-222.
- Guber, R. (2001). *La etnografía*. Buenos Aires: Norma.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Guichard, J. (2000a). Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. Paris.
- Guichard, J. (2000b). Représentations de soi et des professions et projets d'avenir à l'adolescence. In J.L. Bernaud & C. Lemoine (Eds), *Traité de psychologie du travail et des organisations*, Paris: Dunod.
- Guichard, J. (2004). Se faire soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 499-533.
- Ianni, O. (2000). *Enigmas de la modernidad-mundo*. México: Siglo XXI.
- Kaufmann, J.C. (2007). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris: Hachette.
- Kinnen, E.S. & Bosma, H.A. (2006). Le développement de l'identité: un processus relationnel et dynamique. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 35, 183-203.
- Kurtines, W.M.; Axmitia, M. & Gewirts (1992). *The role of Values in Psychology and Human Development*. New York: John Wiley & Sons.
- Legaspi, L.; Duro, L.; Lavatelli, L.; Moulia, L.; De Marco, M.; Schwartz, L.; Aisenson, G. (2010). "Visiones y Expectativas sobre el trabajo. Estudio de jóvenes de circuitos educativos diferenciados". *Anuario XVII de Investigaciones*. Buenos Aires: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ISSN: 0329-5885.
- Legaspi, L.; Aisenson, G.; Valenzuela, V.; Moulia, L.; Duro, L.; De Marco, M.; Del Re, V. & Czerniuk, R. (2011) "El estudio de las anticipaciones de futuro de jóvenes en situación de vulnerabilidad socioeducativa. La entrevista en profundidad como instrumento de investigación", en *Memorias del III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XVIII Jornadas de Investigación; Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. ISSN 1667-6750.
- Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET). www.aset.org.ar/7congreso.htm
- Luckmann, T. (1983). Remarks on personal identity: inner, social and historical time, in Anita Jacobson-Widding (ed.) *Identity: personal and socio-cultural*, Humanities Press, pp. 67-91.
- Marcia, J.E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. Marcia, A.S. Waterman, D.R.
- Matteson, S.L.; Archer & J.L. Orlofsky (Eds.). *Ego identity: A hand-book for psychosocial research* (pp. 22-41). New York: Springer.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Nuttin, J. (1985). *Future time perspective and motivation*. Louvain: Leuven U. Press -LEA.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Rogers, C. y Rosenberg. (1977). *La persona como centro*. Herder
- Terigi, F. (2005). Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional, en Tedesco, J. C. *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: MECYT - IIPE-UNESCO.
- Velasco, H. & Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Vidondo, V. (2010). La construcción de proyectos laborales de jóvenes infractores a la ley penal. En *II Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes Argentina: "Líneas prioritarias de investigación en el área Jóvenes/juventud. La importancia del conocimiento situado"*. Disco compacto.
- Wagner, I. & Wodak, R. (2006) Performing Success: Identifying strategies of self-presentation in women's autobiographical narratives. *Discourse and Society*, 3.

Fecha de recepción: 8 de mayo de 2012

Fecha de aceptación: 25 de septiembre de 2012