

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL

TESINA DE GRADO



VOCES SITUADAS PARA (DES)CENTRAR MIRADAS:

*EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN JUVENIL EN EL IPEM N° 345 MAESTRO HUGO BARRERA-ANEXO
PUNTA DE AGUA, MALAGUEÑO
UNA APROXIMACIÓN DESDE EL TRABAJO SOCIAL*

INTERVENCIÓN PRE-PROFESIONAL: GAMBOA, MARIANA

SISTEMATIZACIÓN Y REDACCIÓN DE TESINA: BOSIO, MARIA TERESA

ORIENTADORA TEMÁTICA: ANDRADA, SUSANA.

REFERENTE INSTITUCIONAL: VILLAFAÑE, CLAUDIO

GÓMEZ, ANTONELLA MARCELA SABATTINI, MARÍA BELÉN

CÓRDOBA 2021

Índice

Agradecimientos	3
Nota de las autoras	4
Introducción	5
CAPÍTULO I: De recorridos espiralados y prácticas integradas	7
1.1. Recorrido histórico de nuestra trayectoria en el territorio	7
1.2. El escenario institucional de nuestra práctica pre-profesional	11
1.2.1. Lo escolar como campo de intervención del Trabajo Social.....	12
1.2.2. Una reflexión en torno a la escritura y lxs sujetxs de nuestra intervención...15	
1.3. ¿Qué implica pensar al Trabajo Social desde una perspectiva decolonial?	17
1.3.1. Aportes necesarios desde los feminismos decoloniales.....	20
CAPÍTULO II: Juventudes y participación juvenil	23
2.1. La aparición de la categoría juventud	23
2.1.1. Las juventudes. Un concepto plural y lleno de contenidos.....	24
2.1.2. Miradas y concepciones en torno a las juventudes ¿Qué es el Adultocentrismo?.....	27
2.2. Aportes de la perspectiva interseccional para pensar las juventudes	29
2.2.1. Juventudes y género.....	30
2.2.2. Juventudes y sector social.....	31
2.2.3. Experiencias juveniles en Punta de Agua desde una mirada interseccional.....	34
2.3. El abordaje de las juventudes desde la legislación: desafíos para la construcción de una nueva institucionalidad	35
2.4. Participación juvenil: entre definiciones y posicionamientos	39
2.4.1. La participación desde el horizonte del protagonismo juvenil.....	41
2.4.2. La participación como estrategia que construye subjetividades políticas y ciudadanía juvenil.....	43
2.5. La escuela como ámbito de participación y construcción de ciudadanía	46
CAPÍTULO III: Juventudes y territorialidad	50
3.1. Una aproximación al contexto territorial de nuestra intervención	51
3.1.1. Acerca del territorio de Punta de Agua y de los modos cómo lo conciben, habitan y transitan lxs jóvenes.....	56

3.2.	Un acercamiento a la situación actual de lxs jóvenes desde el acceso a sus derechos en clave territorial.....	66
3.2.1.	Jóvenes y el acceso a la educación.....	67
3.2.2.	Jóvenes y el acceso al trabajo	74
3.2.3.	Estrategias laborales de lxs jóvenes: deseos, ingresos y consumos	80
3.2.4.	El acceso a los servicios: agua, luz y transporte.....	85
CAPÍTULO IV: Del qué, por qué y cómo de nuestra estrategia de intervención.....		91
4.1.	Miradas y debates en torno al qué de la de intervención.....	91
4.1.1.	Decisiones metodológicas en torno al qué de la de intervención.....	93
4.2.	Al respecto de la Estrategia de Intervención: definición y objetivos.....	97
4.2.1.	Del CONOCER diagnóstico que funda la intervención.....	99
4.2.2.	Qué conlleva OPTAR por una participación protagónica juvenil en la intervención.....	101
4.3.	De cómo CONSTRUIR una estrategia de intervención en Trabajo Social: análisis en torno a las viabilidades presentes.....	102
4.3.1.	Decisiones en torno a los ámbitos de la intervención.....	105
4.3.2.	Trabajo con el grupo de estudiantes delegadxs.....	106
4.3.3.	Promoción del vínculo con la Asamblea, el Consejo y desarrollo de las co-gestiones necesarias para ello.....	107
4.3.4.	Encuadre y direccionalidad de la estrategia.....	107
4.4.	Análisis de las dimensiones de la intervención.....	108
4.4.1.	Dimensión Recreativa.....	109
4.4.2.	Dimensión socio-educativa.....	111
4.4.3.	Dimensión organizativa.....	113
4.5.	Ejes de análisis de nuestra intervención.....	116
4.5.1.	Respecto de la participación protagónica y lo colectivo juvenil en el IPEM.....	116
4.5.2.	Del vínculo: IPEM, Asamblea de Jóvenes y Consejo Local.....	121
4.5.3.	Participación juvenil y género.....	124
Reflexiones Finales. Algunas claves para seguir pensando el Trabajo Social y la participación juvenil.....		127
Bibliografía.....		131

Agradecimientos

A los jóvenes del IPEM 345 Anexo, con quienes pudimos pensarnos en un “hacer con otrxs” a través de un encuentro que gestó vínculos, estrategias y tejió una trama colectiva para promover y garantizar la participación juvenil tanto en la institución educativa como en la comunidad.

A lxs docentes del IPEM que desde el primer contacto estuvieron dispuestxs a abrir las puertas de la institución para trabajar conjuntamente.

A quienes fueron parte y con quienes compartimos, desde el año 2016, los procesos gestados y llevados a cabo en el espacio de las Asambleas de Niñxs y de Jóvenes del Consejo Municipal de Niñez y Adolescencia de Malagueño.

A la Universidad Pública y a lxs docentes que acompañaron nuestra intervención pre-profesional, quienes además de nutrir nuestra formación académica, supieron abrirnos caminos de pensamientos críticos y de lucha por la justicia social.

A nuestras familias, compañerxs y amistades que desde la amorosidad nos han acompañado a lo largo de este trayecto final.

Nota de las autoras

Previo a que lxs lectores recorran las venideras páginas de la presente tesina, consideramos aclarar que como parte de las múltiples resistencias feministas frente a la cultura patriarcal y heteronormativa, optamos por la utilización de un lenguaje que no excluya, subordine y oculte. Por dicha razón, y sosteniendo que aquello que no se nombra no existe, cada una de las páginas y capítulos de esta producción están elaborados a través de la utilización de la letra “x” buscando de este modo, impedir la masculinización de múltiples y diversas identidades. En esta lucha por impedir que se invisibilicen identidades que se encuentran por fuera del mandato cis-hetero-patriarcal, apostamos por el uso de un lenguaje más justo, menos violento; un lenguaje que no sea usado contra nadie como opresión ya que entendemos que ninguna enunciación es neutra, sino todo lo contrario, son siempre políticas e ideológicas. Si el lenguaje, en su devenir histórico y dinámico significa al mundo, pues entonces tenemos que ser conscientes del modo en que lo hace ya que de esa manera podemos encontrar puntos de fugas por los cuales producir transformaciones que emancipen nuestros cuerpos y transformar lógicas binarias que por mucho tiempo han implicado una construcción lingüística hiriente.

Introducción

El presente trabajo final es producto de las prácticas de intervención pre-profesional del quinto nivel de la Lic. en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba (FCS – UNC). Dicha tesina implica la sistematización de las prácticas pre-profesionales desarrolladas durante el 2019 en el IPEM N°345 Anexo de Punta de Agua de Malagueño, en particular con lxs jóvenes que allí asisten. A su vez, se nutre y dialoga con los procesos sostenidos en dicho territorio desde el año 2016 en el marco también de prácticas académicas (de tercer y cuarto nivel de la licenciatura) en el proceso de gestión y conformación del Consejo Municipal de Niñez y Adolescencia de dicha localidad.

A partir de lo mencionado, la escritura se encuentra organizada en torno a cuatro capítulos. El primero, introduce a lxs lectorxs a un recorrido ligado a nuestro devenir académico en el territorio de Malagueño desde el 2016 hasta el 2019. Contiene un conjunto de lecturas crítico-reflexivas que formaron parte de la construcción de nuestro posicionamiento ético-político, teórico e ideológico a partir del cual hemos pensado, argumentado e interrogado posteriormente a nuestra intervención. Se recuperan dos vertientes teóricas que se entienden como parte del horizonte político/académico del Trabajo Social actual: los aportes de la teoría decolonial y de los feminismos populares y latinoamericanos.

A lo largo del capítulo dos, se abordan dos categorías conceptuales, las cuales han sido clave para pensar y diseñar nuestra intervención. Por una parte, se retoma la categoría “juventud” para problematizarnos en torno a su construcción histórica, social, cultural, y como matriz que organiza la cotidianidad de lxs sujetxs. La intención es captar la polisemia que engendra el concepto “juventudes” y los modos en que diversas interseccionalidades (generación, género y sector social, entre otras) estructuran la condición juvenil según las condiciones materiales, históricas y simbólicas en las cuales se encuentran lxs jóvenes. Se realiza un breve recorrido en torno a marcos normativos - la vieja Ley del Patronato y el actual Sistema de Protección Integral de Derechos de Niñxs y Adolescentes - que, bajo perspectivas antagónicas, han concebido y regulado medidas estatales, institucionales, judiciales, etc., en torno a lxs jóvenes, para llegar a las políticas y normativas destinadas a la participación escolar de estxs.

Por otra parte, se retoma el concepto de participación juvenil desde las coordenadas del protagonismo. En esta instancia, no sólo se aborda qué implica tal

categoría desde el paradigma de la Promoción Social y como constructora de subjetividades políticas y ciudadanía juvenil, sino que a su vez, recupera las voces de jóvenes de Punta de Agua quienes relatan qué es para ellxs participar, cuáles son los espacios donde encuentran tal posibilidad, qué obstáculos suelen presentarse a la hora de acceder a diversas actividades y propuestas juveniles, etc. Finalmente, se retoman reflexiones orientadas a la participación dentro de la escuela como espacio constructor de ciudadanía. Junto a ello, se hace un recorrido de aquellos marcos normativos que actualmente garantizan la participación estudiantil como derecho y de qué manera estas nuevas conquistas demandan también nuevas relaciones intergeneracionales dentro de las instituciones escolares.

El tercer capítulo hace hincapié en torno al espacio social y el territorio en tanto categorías teóricas y analíticas ineludibles en nuestra profesión. Nos detenemos en las particularidades que presentan los contextos rurales actuales y los modos en que lxs jóvenes circulan, habitan y perciben su territorialidad. A su vez, se busca develar, desde una mirada compleja y heterogénea, todo aquello que caracteriza el ser joven en Punta de Agua, en clave de accesibilidad, vulneración y/o reparación de sus derechos.

En el capítulo cuarto, se expone de qué manera llevamos a cabo la construcción y ejecución de nuestra estrategia de intervención en relación con el campo problemático, desde las categorías teóricas del CONOCER, OPTAR y CONSTRUIR (Piotti, 2019). Se presentan una serie de ejes en pos del análisis y el esclarecimiento de las metodologías y acciones desarrolladas en la presente intervención pre-profesional.

Todo el recorrido propuesto apuesta a ser un diálogo con las experiencias particulares de lxs jóvenes con quienes llevamos a cabo nuestra práctica, siendo centrales para ello, la presencia de sus VOCES, que desde el grito o el silencio, han conformado una polifonía discursiva que nos permite acceder a sus búsquedas, a sus luchas y sus deseos.

Como apartado final de la tesina, se presentan una serie de reflexiones en torno a la intervención desarrollada y en base a la propia disciplina del Trabajo Social en el marco del campo de las Ciencias Sociales. Más que conclusiones, buscamos abrir una serie de interrogantes que sean caminos para encontrarnos con nuevas miradas, análisis e intervenciones, preguntas que nos desafíen a transmutar en el encuentro y compromiso concreto con los movimientos sociales, comunidades e instituciones, hacia horizontes de luchas y emancipaciones por los derechos.

CAPÍTULO I: DE RECORRIDOS ESPIRALADOS Y PRÁCTICAS

INTEGRADAS

1.1. Recorrido histórico de nuestra trayectoria en el territorio

Se considera importante comenzar este capítulo recuperando la trayectoria que como equipo recorrimos, (de)construimos y (re)construimos en el territorio. Desde un ejercicio historizador, reflexionar sobre la marcha de nuestro camino andado remite a dos cuestiones. Por una parte, reconocer que desde los inicios de nuestra inserción territorial tejimos una construcción identitaria en torno a nuestra formación de grado, por ende, a lo profesional. Desde una mirada temporo-espacial, nuestras intervenciones emergen dinámicas en la particularidad de cada escenario social, como parte de la metamorfosis que en tanto estudiantes habitamos, cargadas de nuevas búsquedas, herramientas y bagajes teóricos-epistemológicos-ideológicos, que buscan disputar una intervención social que tenga por horizonte un sentido crítico - liberador.

Por otro lado, cuando hablamos de “historizar” referimos a “*una relación con el tiempo y la transformación*” (Lewkowicz, 1996, p.1). En base a los registros y memorias que hacemos de nuestras experiencias en el territorio, optamos por situarnos desde un lugar que pretende rescatar la diacronía de los hechos sin imbricarnos en una secuenciación de los mismos, ya que de esta manera se corre el riesgo de sustancializarlos, inscribiéndolos en un despliegue o devenir homogéneo a partir del cual se tornaría difícil captar lo nuevo, lo otro (no sólo en términos de procesos situados sino también en el devenir otro de nuestra formación profesional) (Lewkowicz, 1996).

Para evitar caer en este relativismo, recurrimos al término “acontecimiento” en tanto aparición de algo radicalmente nuevo (Lewkowicz, 1996). De esta manera, apostar por mirar(nos) en el tiempo desde un sentido historizador que capture transformaciones y alteridades, implicó un ejercicio que en vez de desplegar regularidades, buscó aquellos acontecimientos que habitaron nuestra trayectoria, transformado lecturas, intervenciones y aprendizajes.

Dicho esto, nuestra inserción en Malagueño surge a partir del año 2016, en el marco de la Cátedra Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención (en adelante TEEI) II (de abordaje comunitario) con la gestión de conformación del Consejo Municipal de Niñez y Adolescencia de dicha localidad. La idea de conformar este espacio partió de la iniciativa de las escuelas primarias de la zona, con el apoyo de la Zona de Supervisión

5310 de la Dirección General de Educación Primaria (DGEP). En conexión a ello, la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), elabora un proyecto extensionista colaborativo (2016-2018) “Escenarios Reales de Participación. Gestión local del Consejo Municipal de Niñez” (Res. Decanal 318/16) como respuesta a la demanda presentada desde el programa “Escuela, Comunidad y Familia” perteneciente a la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (SEPIyCE), de formación y capacitación en torno al Sistema de Protección Integral (en adelante SPI) de Niñez, participación infantil y asesoramiento diagnóstico participativo.

En esa coyuntura, el antecedente local que hizo de basamento a los nuevos procesos que empezaron a gestarse en torno a los derechos de la niñez, fue el proyecto “Escenarios Reales de Participación”, impulsado por Inspección en el año 2013, del cual participaban las escuelas del nivel primario de todo el municipio. Esto permitió que muchos docentes conocieran y se formarían desde una perspectiva de derechos de niños y adolescentes (en adelante NNA), en el marco del SPI.

En el año 2015, fruto de las relaciones que comenzaron a construirse entre las diferentes escuelas de la localidad, se crea la Red de Infancia de Malagueño, integrándose a la misma instituciones educativas de otros niveles, referentes de organizaciones sociales locales y el gobierno municipal a través de sus diferentes áreas de servicios. Esta Red, integrada por múltiples actores, parte del llamado a la corresponsabilidad que nos compromete a todos a ser parte del SPI de los derechos de NNA planteada tanto en la Ley Nacional 26.061 como en la Ley Provincial 9944.

En este marco, nos desempeñamos como estudiantes practicantes en las gestantes Asambleas para la participación de niños y jóvenes, como así también, en los encuentros de la red de adultos referentes, de la localidad. Nuestra tarea se centró en la construcción de registros, sistematización y análisis de las voces tanto de los NNA en sus espacios asamblearios, como de los adultos en sus reuniones de Red. Todo ello aportó a la elaboración de un diagnóstico participativo que relevara múltiples necesidades, vulneraciones y demandas expresadas tanto por la población adulta como por la de NNA, respecto de los derechos de estos últimos.

Durante el 2017, nuestras prácticas académicas continuaban desarrollándose en el marco del proyecto colaborativo inicial con la diferencia que el mismo se incluye dentro de una iniciativa más amplia de la Lic. de Trabajo Social: el “Programa de Articulación de Prácticas”. Desde este marco, llevamos a cabo nuestras intervenciones de cuarto

nivel en dos instituciones: por un lado, desde la Cátedra TEEI IV de abordaje institucional, nos insertamos por primera vez en el Instituto Provincial de Enseñanza Media N°345 “Anexo” de Punta de Agua (en adelante IPEM); y por otro, desde la Cátedra TEEI III de abordaje familiar, en la Unidad de Trabajo Social del Hospital Local “Nuestra de Señora de Nievas”.

A lo largo de este año (2019), la propuesta de trabajo en torno al abordaje institucional estuvo orientada por una parte, a la intervención pre-profesional en base a la demanda presentada por la propia escuela, y por otro, al fortalecimiento del trabajo con las escuelas secundarias para el sostenimiento de su participación en el espacio de la Asamblea de Jóvenes. Por esta razón, nuestro equipo no sólo estuvo inserto en el escenario institucional del IPEM de Punta de Agua, sino también, en las Asambleas de Jóvenes de Malagueño.

La formación constante de lxs miembrxs de la Red en torno al SPI, la construcción de un diagnóstico participativo, el asesoramiento para la elaboración de un proyecto de ordenanza que diera institucionalidad al consejo en gestación y las múltiples gestiones de lxs actorxs locales, desembocaron en diciembre del 2017, en la sanción de la ordenanza municipal (2130/2017 Decreto 103/2017) de creación del Consejo Municipal de Niñez y Adolescencia perteneciente a todo el ejido de Malagueño (Ver Anexo N°1). Tal como planteamos al inicio de este apartado, la ordenanza que dio institucionalidad al Consejo implicó un acontecimiento que marcó un punto bisagra en el proceso de gestión y conformación del mismo. Si bien ha sido una conquista para avanzar en la garantía de los derechos de lxs NNA, vino a interpelarnos y a obligarnos a construir nuevas lógicas vinculares e institucionales que reconozcan y contemplen las normativas existentes. Entendemos que dichos procesos no emergen de linealidades sino más bien, de idas y vueltas, de nuevas disputas y nuevos consensos. Aun así, y más allá de las dificultades existentes, estamos convencidas de que apostar en estos espacios implica apostar a experiencias instituyentes del SPI que puedan mudar viejas relaciones inter-generacionales y de pensar las políticas públicas. Se reconoce que Malagueño se encuentra caracterizado por distintas trayectorias y una divergencia de posicionamientos en cuanto a la participación de niñxs y jóvenes en el marco del SPI.

Particularmente en torno a la Asamblea de Jóvenes, es necesario tener en cuenta que la mayoría de sus participantes, eran convocadxs por encontrarse matriculadxs en instituciones escolares secundarias formales, cuestión característica de este proceso comunitario participativo que lo distingue de otros consejos de niñeces y juventudes. La

dimensión escolar es una fuerte huella de historia de las Asambleas, y que tendrá que ver con las disputas, los modos de organización, y las propuestas que allí se producen. En el 2018, nuestro trabajo en el territorio continuó como ayudantes extensionistas de la FCS, coordinando y facilitando el espacio de la Asamblea de Jóvenes. A finales de dicho año, en el marco de las convocatorias de la Secretaría de Extensión Universitaria (SEU), se presenta el proyecto “Asamblea de Jóvenes de Malagueño: Fortaleciendo redes participativas”, el cual fue aprobado como beca de extensión durante el año 2019 (Ver Anexo N°2). Tal año, también nos encuentra incorporándonos por segunda vez en el IPEM N°345 de Punta de Agua para el desarrollo de nuestro ejercicio pre-profesional de quinto nivel, a la par del sostenimiento del trabajo en las Asambleas de Jóvenes en el marco de la beca de extensión mencionada.

El recorrido histórico mencionado nos condujo a la elección autónoma de dar continuidad al trabajo que se venía gestando con lxs jóvenes y su participación en el citado establecimiento educativo. Ello implicó recuperar tanto las intervenciones que llevamos a cabo en la escuela durante 2017, como así también, capitalizar aquella trama experiencial generada a partir del programa de articulación de prácticas. Ser parte de este, nos permitió un continuo conocimiento respecto del trabajo desempeñado por otrxs compañerxs practicantes (de cuarto nivel) en las instituciones escolares de la localidad, durante el 2018. A partir de ello, y de poner en acto nuevamente aquellas llaves de análisis para comprender la actualidad de la dinámica institucional y del territorio, comenzamos las primeras entrevistas con lx referente institucional con quien posteriormente realizamos los acuerdos para el desarrollo de nuestra intervención.

Esta mirada historizadora de nuestra presencia en el territorio ha pretendido que lxs lectores se acerquen y tomen contacto con el devenir de nuestros recorridos, donde gestamos una construcción identitaria en torno a lo profesional y al campo de intervención. Paralela y enfáticamente, hemos buscado dar cuenta una vez más, el carácter dinámico y espiralado de la trayectoria de la cual hemos sido parte. En este sentido, lejos de entender este transcurrir y estos procesos de los cuales fuimos parte, en términos evolutivos y sustanciales, lo comprendemos como un despliegue heterogéneo, cambiante, con avances y retrocesos en torno a las conquistas y a las luchas por los derechos de lxs jóvenes de Malagueño. Nuestra permanencia en el territorio, desde distintos espacios institucionales, relacionales y geográficos, nos ofreció la posibilidad de crear y sostener vínculos (personales, formales, académicos) que sustentaron la propuesta de intervención y a la vez, construir una mirada de mayor

profundidad e integralidad en torno un campo problemático particular (la niñez, juventud y sus derechos).

Lxs sujetxs, el territorio, las relaciones de poder, las identidades, las relaciones intergeneracionales, comportan una mirada de dimensiones que se deben tener presentes a la hora de leer y comprender las manifestaciones, las trayectorias, las idas y vueltas que se desempeñan en el espacio. Y en este sentido, historizar, nos ha permitido poner en relieve aquellos acontecimientos, que en términos de Lewkowicz (1996), emergieron con una novedad que buscaron institucionalizar maneras otras de garantizar, promover y restaurar los derechos de lxs NNA del territorios.

1.2. El escenario institucional de nuestra práctica pre-profesional:

En relación al escenario institucional de nuestra práctica, el IPEM N°345 “Maestro Hugo Barrera” Anexo, de Punta de Agua, se enmarca en el Sistema Educativo Nacional, de la misma manera que en la Ley Provincial de Educación N° 9870, como servicio educativo de gestión estatal, en el nivel de Educación Secundaria y en la modalidad de Educación Rural, con una estructuración pluricurso y una formación orientada en turismo. La institución educativa comenzó a funcionar en el año 2009 como un Anexo de la escuela base que se encuentra en la localidad de Alta Gracia, dependiendo jurisdiccionalmente de la inspección del departamento Santa María.

El establecimiento de la escuela en la comunidad ha implicado un punto de inflexión muy importante en la historia del lugar y de sus habitantes en cuanto a la importancia que tiene en sus vidas cotidianas, no sólo para el desarrollo educativo sino también como institución a la cual recurren ante el surgimiento de problemáticas en general. En cuanto al Proyecto Educativo Institucional (PEI), si bien no cuenta con uno propio, existen una serie de otros proyectos institucionales que sustentan a la organización y que se cristalizan en diferentes planes de acción tales como senderismo, cine comunitario, Expo Punta de Agua, etc.

El plantel del establecimiento se encuentra conformado por aproximadamente veinte profesores, tres docentes tutoras, el personal auxiliar que se ocupa de tareas de limpieza y servicio alimentario, y un coordinador institucional. También es menester mencionar a lxs estudiantes y sus familias como actores centrales de la trama institucional. Si bien el establecimiento no cuenta con un cuerpo directivo, sí posee un coordinador, quien cumple el rol de nexo con el director de la escuela base. Su función

dentro de la institución reside en lo administrativo-pedagógico, es decir, recepta la documentación y los papeles de cada docente, coordina y autoriza las actividades y talleres de la escuela como así también lleva el control de las ausencias del plantel. Este actor se desempeña tanto en el escenario organizacional local como en el de la escuela base en Alta Gracia.

En cuanto a la estructura institucional, históricamente se encontró organizada por la forma de pluricursos, lo que implica que niños y jóvenes de distintas edades comparten el espacio áulico y el dictado de clases. Actualmente, producto del significativo aumento de la matrícula – que pasó de 60 a 82 estudiantes -, dicha manera de organizar los grados se modificó; Primer y sexto año se presentan como “graduados”, es decir, son independientes; a la par permanecen dos pluricursos, por un lado, segundo y tercero juntos, y por otro, cuarto y quinto.

En este punto es importante recalcar las condiciones edilicias en las cuales se encuentra y se habita la institución. En términos concretos, la escuela cuenta con una cocina; dos baños; un patio trasero donde con frecuencia hedera la cámara séptica trasladándose dicho olor a las aulas (lo que dificulta el desarrollo de las clases); una sala donde se depositan documentaciones institucionales, elementos de educación física y productos del kiosko escolar; solo se cuenta con cuatro aulas, de reducidas dimensiones, para una matrícula de aproximadamente 82 estudiantes; un pasillo que conecta a las diferentes aulas en donde suele también dictarse clases, servir el alimento del Programa de Asistencia Integral de Córdoba (PAICor) y armar el kiosko en cada recreo; y un espacio que tiene múltiples funciones: sala de docentes, de tutoras, del coordinador, etc. Al presente, en base a lo expresado por el coordinador institucional, no existe ningún tipo de respuesta desde la Dirección General de Asuntos Legales del gobierno provincial (ya que en esa instancia se encuentra depositada la demanda) para la construcción de un edificio propio.

1.2.1. Lo escolar como campo de intervención del Trabajo Social

En torno a los aportes de Bourdieu (2007), la noción de campo viene a iluminar el análisis en tanto nos permite profundizar en torno a las posiciones que ocupan los agentes dentro de la institución escolar, los diferentes tipos y volúmenes de capital que disponen, los puntos de vistas, disputas y posicionamientos de los mismos ante diferentes cuestiones y las relaciones que se generan a partir de todo ello. Es en esa

trama, donde nuestra intervención profesional va adquiriendo sus propias particularidades derivadas no sólo de variables coyunturales y estructurales sino también, de estas variables internas del campo de intervención.

Tal como hemos descrito previamente, nuestro proceso de intervención pre-profesional se desarrolló en el IPEM N°345 de Punta de Agua, institución educativa pública, de nivel secundario y modalidad rural; como espacio social específico y/o delimitado de la realidad, se implanta en una *“doble y contradictoria constitución: se inscribe en el mundo social, en el que por lo tanto se expresan las leyes del mismo, pero que sin embargo se constituye como espacio particular y diferenciado porque también obedece a leyes más o menos específicas”* (Danani, 2006, p.191). En central reflexionar en torno a aquellas improntas y/o herencias que habitaron y aún forman parte del imaginario de la educación pública argentina.

En tanto ejercicio hermenéutico, de comprensión y reflexión, pensamos al campo de la educación pública en torno dos procesos: por un lado, el rol que ha cumplido durante sus inicios en un contexto de surgimiento y consolidación del Estado-Nación y por otro, de qué manera, aquella herencia suele reconfigurarse, de la mano del adultocentrismo y la cultura patriarcal en la actualidad. Interpelarnos en base a estos dos puntos, conduce automáticamente a pensar en los posicionamientos y al lugar que la disciplina del Trabajo Social ocupa dentro del campo para intervenir y construir una razón otra de ser la educación y los procesos participativos que se gestan dentro de las dinámicas institucionales-escolares.

Filmus (1996) plantea en torno a los orígenes de la intervención del estado en la educación, que es posible visualizarla más como un servicio público y necesidad estatal que un derecho de la ciudadanía. La constitución del sistema estuvo atravesada por características fuertemente centralizadoras y estatistas. El Estado Nacional recién conformado luego de las guerras independentistas, paulatinamente comenzó a hacerse cargo de funciones educativas que hasta el momento venía desempeñando la Iglesia. El sistema educativo fue, en estos contextos de conformación del Estado-Nación, un factor esencial para la integración política, la identidad nacional, la transmisión de valores de las clases dirigentes, la cohesión social, la normalización y homogenización de una realidad social marcadamente desigual y heterogénea (Filmus, 1996).

Recuperando a Espinosa Miñoso (2014):

El sistema educativo ha sido un sistema al servicio de la expansión del modelo occidental y de su mirada. El sistema educativo ha sido uno de los métodos de blanqueamiento que se ha llevado en territorios como América Latina (...) ha acompañado los procesos de estabilización de los modelos liberales y neoliberales, ha moldeado nuestra imagen del mundo, nos ha dicho que es lo bárbaro, que es lo superado, que es lo verdaderamente humano, cual es el tipo de relación con la naturaleza que hay que tener, nos ha asimilado a la mayoría de la gente de esta tierra, les ha introyectado esa mirada sobre sí mismo que es la mirada producida por la matriz colonial y la razón imperial (p.30-31).

Tal y como plantea Cusicanqui (2010), el discurso del Estado – Nación como discurso hegemónico tiende a ocultar más de lo que realmente muestra; su papel es ocultar lo que se está produciendo. La educación se presenta como modelo a través del cual vamos a estar mejor, ocultando que se está imponiendo un modelo para el cual, hay ciertos saberes, maneras de vivir en sociedad que son más relevantes que otros, mientras que otras formas organizativas son despreciadas, ocultadas e invisibilizadas (en Yudarkis Miñoso, 2014).

Analizar el campo de la educación en relación a los objetivos y propósitos que esta ha tenido históricamente, implica evidenciar los parámetros culturales e ideológicos de un pensamiento eurocéntrico, neoliberal, heterosexista y adultocéntrico a partir de los cuales se busca “producir” determinadxs sujetxs. Duarte (2000) plantea que si bien la escuela es una institución nodal para el desarrollo social, cultural, político, etc., de todo sujetx, también es un constructo que ha sido definido casi en su generalidad, por un sistema de creencias que el autor denomina adultocéntrico, a partir del cual se moldean mundos y sujetxs, a la vez que se reproduce dicho sistema en los espacios institucionales.

De esta manera, lxs sujetxs *“se amoldan puesto que existe una sujeción tan naturalizada a dichos códigos, reglas, reglamentos, disposiciones, en fin, disciplinas que en cierta medida encorsetan el pensamiento y la acción”*. Muchas expectativas y aspiraciones sociales respecto a estxs sujetxs son *“mapas no cuestionables de la cultura, de prácticas que no se resisten por efecto del miedo de quedar afuera (del sistema, de la institución, de los mandatos), de ciertos hábitos”* (Trachitte, 2018, p.63).

Estas perspectivas nos desafían a pensar el campo de la educación a través de un posicionamiento ético - político renovado, que nos conduzca a estrategias que impliquen a lxs estudiantes, en tanto sujetxs protagónicxs, a ser co-constructores de sus procesos pedagógicos. Es decir, lo aquí se expone, no es un discurso para acabar con el sistema educativo, sino para comenzar a hacerle preguntas a esa matriz que perdura en sus fundamentos más profundos (Espinosa Miñoso, 2014). La escuela emerge también

como un campo social de posibilidades, de resistencias, de ruptura, donde las trayectorias que se presentan como profecías autocumplidas para lxs jóvenes de sectores populares se fracturan; se presenta también como ámbito de ciudadanía, de inclusión, de ejercicio de derechos, y en ello la participación escolar tiene una larga trayectoria en nuestro país, como lugar de lucha generacional.

Tal como lo plantea Hermida (2018), lxs trabajadores sociales tenemos que desarrollar labores en dos frentes. Por un lado, como colectivo profesional *“construyendo y promoviendo discursos fundamentados con teoría y con investigación sobre cómo construir un sistema educativo nacional público otro, que no discipline, que emancipe, desde un posicionamiento político de defensa irrestricta de lo público”*. Y desde otro lado, *“frente, cada colega, en cada escuela, construyendo relaciones diferentes, promoviendo una inclusión que dispute a la meritocracia”* (p.8).

1.2.2. Una reflexión en torno a la escritura y lxs sujetxs de nuestra intervención

Espinosa Miñoso (2014) nos invita a *“hacer una crítica de cómo se produce el sujeto subalterno/a”* para poder reflexionar cómo *“ese ciudadano libre, autónomo e igualitario de la - moderna - humanidad”* actúa como parámetro (p.26). Desde el discurso de la mismidad se construye una otredad como radical exterioridad; en palabras de Gómez Hernández (2015), se trata de colonialidad de la alteridad, donde lo otro se constituye en extraño, lejano, peligroso, por lo cual debe ser controlado y dominado.

Dicha cuestión nos permite abrir el debate en torno a las escrituras que realizamos lxs trabajadores sociales con respecto a las personas con quienes trabajamos. Partiendo de que se entiende a la intervención fundamentalmente como una relación social, son determinadas prácticas pre-profesionales realizadas junto a un otrx las que propician todo el debate propuesto en esta redacción.

Todo ejercicio reflexivo se propone a partir de lo construido con otrxs sujetxs a lo largo de ocho meses de trabajo compartido. Por lo cual, poner en palabras la experiencia desandada implica precisar, en primer lugar, quiénes son lxs sujetxs de nuestra intervención. En términos de sujetxs directxs, un grupo de diez jóvenes aproximadamente, de entre doce y dieciocho años, que constituyen el cuerpo de delegadxs del IPPEM - espacio de reciente conformación, que viene transitando un proceso organizativo y de auto reconocimiento como tales -. En tanto sujeto indirectxs,

se considera como tal a la totalidad de la población joven de la escuela: ochenta y un jóvenes de doce a dieciocho años; por otro lado también actores como: lxs docentes, tutorxs y el coordinador.

Preguntarnos por lxs sujetxs de nuestra intervención nos lleva a retomar a Aquín y otrxs (s/f) cuando no instan a pensar que: *“el otro es un componente ineludible de nuestra práctica, no hay servicio sin otro, otro con el cual intercambiamos competencias, símbolos, discursos”* (p.2). Las concepciones que tenemos en torno a ese otrx afectan cotidianamente el sentido y la direccionalidad que le damos a nuestras prácticas. Lxs sujetxs con lxs que trabajamos emergen siempre al interior de una categoría analítica (Aquín y otrxs, s/f). Es por ello que, es central preguntarnos, cuáles son las maneras que utilizamos para nombrar a lxs jóvenes, y que fundamentos e implicancias teóricas, epistemológicas y prácticas tienen estos constructos.

Céspedes (2019) refiere a cómo *“los actos de escritura develan una dimensión pública del ejercicio profesional”*, es decir *“no son un resultado o una simple herramienta técnica, sino que tienen efectos en las estrategias de intervención”*, siendo clave en el conocimiento y reconocimiento de lxs sujetxs de nuestros servicios (p.188). Entonces, resulta imperioso también interpelarnos respecto a cómo representamos en las siguientes páginas, el trabajo con lxs jóvenes de Punta de Agua, cómo hacemos presentes aquí sus experiencias, cómo comunicamos lo que les pasa, sus vivencias y relatos acerca de ello. Concebimos estas preguntas esenciales, ya contienen en sí un posicionamiento acerca de lxs sujetos y del protagonismo que ocuparan en la presente tesina. Elegimos construir y reconstruir experiencias con y sobre otrxs, en el marco de la disciplina de Trabajo Social, y desde una perspectiva de un conocimiento situado, trayendo siempre presentes las voces de lxs sujetxs involucrados, donde vivencia y registro se ponen en juego junto con emocionalidad, entendiendo que siempre hay un nosotros presente.

Junto a lxs jóvenes delegadxs, se acordaron ciertas cuestiones respecto a la presente publicación. Si bien se mostraron conformes a que sus nombres figuraran en la misma, luego de avanzar en la escritura y de varias reflexiones, se decide en pos de evitar cualquier conflicto que pueda ocasionarse y siendo respetuosas de su derecho a la privacidad, presentarlx utilizando seudónimos y solo colocando sus edades reales. En cuanto a lxs adultxs de la institución, se elige referirse a ellxs, no utilizando sus nombres ni cargos docentes.

Lo que se trae aquí, en relación a lxs sujetxs de nuestra práctica, es una dimensión epistemológica, teórica y política determinada, la cual coincide con Butler (2000), cuando plantea que escribir sobre otrxs se constituye en una praxis política y ética. Respecto a ello, Hermida (2018) plantea que, *“lo ético - político no es una dimensión abstracta. No guarda una relación de exterioridad, no es exterior ni está arriba de los niveles técnicos o instrumentales. Los habita”* (p.1).

Esta escritura que se hace presente, forma parte del amplio campo de comunicaciones y experiencias compartidas con lxs jóvenes y adultxs de Punta de Agua. Entonces, la representación de las personas con quienes trabajamos convoca una preocupación política. La escritura se configura como una *“manifestación de presencias (...) un sujeto otro que es resignificado por la palabra escrita”*, por un nosotros que emite una enunciación (Derrida, 1971, p.64). Escribir sobre otrxs refiere a un mostrar escribiendo, evidenciar que siempre habrá algunas distancias entre lo vivenciado, lo registrado, lo escritos y lo que sucede como experiencia vital de lxs sujetxs (Céspedes, 2019). Nuestra apuesta política siempre apuntó a recuperar el status de lxs sujetxs con quienes trabajamos, restaurando y restituyendo su presencia mediante sus voces, expresiones y acciones.

1.3.¿Qué implica pensar al Trabajo Social desde una perspectiva decolonial?

Situarnos y pensar (nos) con otrxs desde una mirada crítica, colectiva, comprometida y en un horizonte de transformación social implica detenernos en el esclarecimiento de nuestros marcos teóricos, éticos y políticos al momento de concebir y analizar nuestro encuentro (como profesión) con el otrx, con lxs sujetxs de nuestra práctica. Para ello se recuperan discusiones fundamentales del Trabajo Social Crítico contemporáneo.

El enfoque decolonial constituye un planteo epistemológico, teórico, ético y político, que parte del postulado de que *“existe una lógica jerárquica de subsunción de la experiencia de unxs sobre otrxs, en función de la estructuración de la desigualdad construida desde las categorías de raza y capitalismo”* (Bertona y otrxs, 2018, p.17); y sobre esta crítica, dicha opción nos insta a optar por otras formas de ser, pensar, conocer y sentir. Como futuras profesionales del Trabajo Social, tenemos la responsabilidad ineludible de complejizar nuestras miradas acerca de las intervenciones que realizamos.

Es determinante en nuestras acciones aquel proyecto profesional por el cual apostamos y por ende llevamos a ejecución.

Son múltiples lxs autores de distintas disciplinas, que nutren esta corriente paradigmática: Quijano, Lander, Castro Gómez, Mignolo, Cusicanqui, Suarez, Segato, Gómez Hernández, por nombrar solo algunxs. Coinciden cuando se expresan en torno a que pervive “*un patrón histórico que organiza el mundo tal cual lo conocemos, y expresa un conjunto de aspectos que posibilitan la reproducción de un modelo de dominación que ha marcado a nuestras sociedades contemporáneas desde el inicio de la modernidad en adelante*”. Refieren a un patrón de dominación que se asienta hace más de 500 años, con el sistema mundo moderno/colonial (Bertona y otrxs, p.17, 2018). Dicha matriz opera y configura lo social de determinada manera, es decir acciona en las subjetividades, en las corporalidades, y en las formas que toman las relaciones sociales, según cómo se entretrejen las desigualdades de género, raza, sector social y generación.

Según Quijano (2000), América se constituyó como el primer espacio – tiempo de un nuevo patrón de poder mundial y, de esta manera, como la primera identidad de la modernidad. En este sentido, la modernidad tiene en sus raíces una contracara oscura y oculta, el colonialismo, que pervive y se trasmuta, luego de los procesos independentistas en los países latinoamericanos. Los Estado Nación se configuran en el marco de relaciones mundiales que se establecen a partir de 1492, con una función determinada hacia el interior de ese sistema internacional de poder, operando como la maquinaria encargada de generar y encauzar otredades, es decir, de disciplinarlas.

El surgimiento de los estados modernos se produce en el marco de lo que Mignolo (2000) denomina “*sistema mundo moderno colonial*”. El autor plantea las categorías de colonialidad del poder, del saber y del ser. Con ello refiere a cómo la colonialidad atañe a las diferentes esferas de la vida, a los modos de conocimiento, a los modos de organización y a los modos de subjetivación; dicha teorización posibilita poner en evidencia cómo las opresiones históricas se entretrejan, entendiendo que poder, saber y ser son aspectos que se encuentran siempre imbricados de forma compleja (Mignolo, 2000). Es menester referirnos, al papel desempeñado por el conocimiento científico, y en particular por las ciencias sociales, como piezas fundamentales en la edificación y afianzamiento de este proyecto de organización, control y disciplinamiento de la vida humana. El nacimiento de las ciencias sociales es un fenómeno constitutivo de los marcos de organización políticas definidos por el estado nación.

Conocer lo social de forma sistemática, observable y calculada – desde el S.XVI – se sustentó en la búsqueda de predicciones, leyes y modelos que permitieran atender la creciente complejidad de lo social. Este modelo convirtió lo social en campo de disputa por la verdad y por hacerla práctica; en el S.XX, las múltiples ciencias sociales (el Trabajo Social entre ellas) se disputan porciones de la realidad y la veracidad de las reglas para estudiar lo social (Gómez Hernández y Patiño Sánchez, 2018).

La necesidad de “ajustar” la vida de lxs sujetxs al aparato de producción, es la matriz práctica que dará fundamento al surgimiento de las ciencias sociales, políticas e instituciones estatales (la escuela, las constituciones, el derecho, los hospitales, las cárceles, etc); elementos relacionados con la función de ligar a todos los ciudadanos al proceso de producción mediante el sometimiento de su tiempo y de su cuerpo a una serie de normas, definidas y legitimadas por el conocimiento científico, definido como el único verídico (Castro Gómez, 2000).

Se establecen de esta manera, dispositivos de saber/poder a partir de los cuales se coordinan estatalmente perfiles de subjetividad deseados, lo que Castro Gómez (2000) denomina como “la invención del otro”. Las sociedades occidentales, se ven involucradas en abordar el problema del “otro”, desde un proceso de producción material y simbólico determinado. A partir de leyes, documentos, regulaciones, decálogos e instituciones se organiza la comprensión del mundo en términos de inclusiones y exclusiones. Desde este marco, se crea un campo de identidades homogéneas que hacen viable el proyecto moderno de la gubernamentalidad, desde la concepción de ciudadano, como sujeto de derecho desde una lógica individual y liberal.

La adquisición de la ciudadanía se constituye en el tamiz por el que pasan aquellas personas cuyo perfil se ajuste al tipo de sujeto requerido por el proyecto moderno: varón, blanco, padre de familia, católico, propietario, letrado y heterosexual. Los individuos que no cumplen estos requisitos, quedarán por fuera de esta ciudadanía formal, reclusos en el ámbito de la ilegalidad, sometidos al castigo, la terapia y el control.

Bertona y otrxs (2018) sostienen la hipótesis de que las Ciencias Sociales hegemónicas nunca efectuaron una ruptura epistemológica, sino que constituidas en este espacio de poder que plantea el sistema- mundo moderno/colonial, están impregnadas por él y colaboran en su reproducción. Consideran que *“una reinterpretación crítica de la modernidad precisa una reconceptualización de la responsabilidad de las Ciencias Sociales”*, y en estos términos, también de la disciplina de Trabajo Social, con el

objetivo de poder “*reinterpretar las contradicciones que expresa la relación triangular del estado/comunidades/Trabajo Social*” (p.18).

El Trabajo Social precisa de aportes que posibiliten abordar la construcción de conocimientos y pensamientos críticos sobre lo social, desde donde partir para el diseño de nuevas formas de acción profesional. Es necesario regresar al ethos de nuestra identidad profesional y disciplinar. Ello refiere a preguntarnos cómo se produce y reproduce en nuestra identidad, la colonialidad del poder, del saber y del ser, constitutiva de nuestros orígenes. Resulta imprescindible encontrar y transitar por opciones decoloniales para recuperar historias y constituirse frente a las vivencias silenciadas de otrxs.

El reto está en conocer, aprender, desaprender y reaprender, es decir, es nuestra tarea emprender el proceso de deshacer la realidad moderna-colonial, para encontrar las múltiples jerarquías y privilegios de poder que la atraviesan. Pensar un Trabajo Social en clave decolonial constituye una invitación a construir maneras otras de pensar y hacer, ejercitando una lectura del entramado de desigualdades y opresiones que subyacen a la sociedades latinoamericanas.

Gómez Hernández (2015) utiliza la categoría de “*giro histórico*”, para referirse a la tarea que tenemos por delante; labor que no tiene un punto de llegada, ni fórmula a seguir (p.22). Constituye un proceso que se construye del diálogo con las experiencias de luchas sociales que cruzan hoy nuestra Latinoamérica, luchas que se dan también en la academia. Peleas cotidianas por subvertir este sistema moderno, capitalista, patriarcal, racista y adultocéntrico que nos entrapa. Entendiendo que nuestros saberes siempre son situados, el diálogo con los territorios y comunidades se vuelve fundamental.

1.3.1. Aportes necesarios desde los feminismos decoloniales

A continuación se propone una lectura más profunda desde los debates que los movimientos de mujeres y disidencias proporcionan. Esta decisión se toma en consonancia con las lecturas y búsquedas feministas y críticas que nos atraviesa de lleno como estudiantes pre-profesionales que se interpelan cotidianamente, participando activamente de las luchas que las mujeres y disidencias sostenemos activamente en la defensa de nuestros derechos. Es nuestra decisión política impregnar las presentes

páginas con las herramientas teóricas, sentí-pensantes¹ y prácticas, que nos acompañan en nuestra cotidianeidad en la academia y en los territorios.

El feminismo, se presenta como movimiento social y como epistemología, es decir como forma de comprender y acceder al conocimiento. Por ello, está muy lejos de ser un campo homogéneo; son diversos los debates - consensos y acuerdos - que lo atraviesan. Como autoras, decidimos recuperar aquí, una mirada que se sitúe desde la comprensión de los feminismos en América Latina, que se adscriben como parte de las resistencias decoloniales en tanto que reelaboran la categoría de género, para pensarla de manera situada y desde la perspectiva de lo que se denomina como interseccionalidad.

El concepto de interseccionalidad fue popularizado en 1989, por Kimberlé Crenshaw, quien lo definió como la expresión de un sistema complejo de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas, poniendo en discusión las diversas formas en que la raza y el género se intersectan para dar forma a complejas discriminaciones de mujeres (en sus orígenes hará referencia a las vulneraciones sufridas por las mujeres negras de Estados Unidos). Dicho concepto, se constituye en una herramienta conceptual y analítica útil para abordar las formas en que el género se cruza con otras dimensiones como: raza, clase social, orientación sexual, diversidad funcional entre otras, para dar origen a situaciones específicas de opresión (o privilegio) que no pueden ser comprendidas por separado.

Es decir, es imperioso pensar el sujetx latinoamericano desde lo heterogéneo, dando cuenta de las pertenencias cruzadas que le atraviesan. Problematizar esto, implica en palabras de Espinosa Miñoso (2014), *“superar y dinamitar el sujeto del binarismo de género”* (p.24). La apuesta del feminismo decolonial es superar la fragmentación de lxs sujetxs y de las opresiones que lxs atraviesan, por ende de la fragmentación de sus luchas también. Lugones (2012) se refiere a esa matriz de opresión desde la categoría de *“colonialidad de género”*, que se sustenta en una organización binaria, patriarcal, adultocéntrica y heterosexual de las relaciones sociales.

El feminismo decolonial se hace presente como campo fértil, espacio abierto, de diálogo y en revisión continua, defendiendo nuestro compromiso con epistemologías

¹ No podemos prescindir de la parte afectiva o emotiva del ser humano sino que más bien debe ser potenciada y vitalizada. La razón necesita de los sentimientos para entrar en marcha y los sentimientos necesitan de la razón *“para no perdernos en la frondosidad carcelaria de las creencias vigentes [...] que taponan el libre juego de nuestros sentidos y la libertad de nuestra razón”* (Savater, en Araujo Frias, 2013, p.133)

que hablan en términos de lo anticolonial, antiimperialista, anticapitalistas, que proponen un voltear la mirada hacia lo que habitualmente es desechado y destituido de algún nivel de legitimidad histórica epistémica, lo que Espinosa Miñoso (2014) llama “*un retorno a la comunidad o lo comunal*” (p.2). La línea decolonial nos interpela ante la imperiosa necesidad de revisar el feminismo que hemos seguido, que se muestra hegemónico, que enmascara e invisibiliza, el mainstream feminista.

De esta manera, es imprescindible renovar los marcos ético-políticos disciplinares, desde un ejercicio de revisión epistémico (por tanto político), que posibilite cuestionar al mismo tiempo que construir, otros modos de pensar y hacer desde nuestro campo profesional; comprometiéndonos a (re)elaborar un Trabajo Social que se nutra de lo popular, de las luchas cotidianas de los sectores oprimidos y subalternos, que abra la posibilidad a pensar un proyecto profesional diferente.

Es imperioso recuperar su forma de comprender lo social, como:

Entramado de relaciones que se tejen entre los seres humanos con otras formas de vida, para construir ámbitos comunes, interdependientes e intersubjetivos, a través de los cuales se hace dignificante vivir; por lo cual será necesario regenerar el ser biológico, espiritual, político, cultural y social, en la perspectiva del buen vivir y sin atropellar la diferencia, buscando que la alteridad y la interculturalidad nos instituyan y constituyan (Gómez Hernández y Patiño Sánchez, p.141, 2018).

Integrar la teoría feminista decolonial como clave epistémica, en términos de Souza Santos (2010), implica (re)visionar la racionalidad imperante en nuestros marcos teóricos/políticos, por ende en nuestras intervenciones y concepciones de ser y estar en el mundo. Es necesario superar una razón de tipo indolente, perezosa, que no tiene la necesidad de problematizar sus bases y orígenes, al considerarse única y exclusiva. El mundo tiene una diversidad epistemológica inagotable por lo que nuestras categorías para comprender no pueden ser reduccionistas. Una razón indolente contrae el presente y expande infinitamente el futuro. El sociólogo nos propone ampliar el presente para incluir en él muchas más experiencias, y contraer el futuro para cuidarlo.

CAPÍTULO II: JUVENTUD(ES) Y PARTICIPACIÓN JUVENIL.

2.1. La aparición de la categoría juventud

El surgimiento de la categoría juventud, en cuanto producto social-histórico-cultural, se enmarca en el periodo de la posguerra, a mediados del siglo XX. Se produce aquí un fenómeno puntual, donde la “juventud” como tal, se escinde de la niñez y de la adultez notoriamente, siendo distinguida claramente como “otro sector social” (comillas de las autoras).

Feixa (1998) señala que para que exista la juventud deben existir dos elementos previos. Por una parte, una serie de condiciones sociales, es decir: normas, comportamientos e instituciones que distingan a los jóvenes de otros grupos de edad y, por otra parte, una serie de imágenes culturales: es decir, valores, atributos y ritos asociados específicamente a lxs jóvenes. Dichas condiciones sociales dependerán de la estructura social en su conjunto, es decir, de las formas de subsistencia, las instituciones políticas y las cosmovisiones que predominan en cada tipo de sociedad. En lo que refiere a los grupos de edad joven, estas condiciones se venían gestando desde mediados del siglo XIX pero se agudizaron e hicieron eclosión en la segunda posguerra (Chaves, 2006).

“La juventud” es parida a la luz de *“una nueva configuración de los mercados laborales, el periodo de esplendor del capitalismo con el pleno empleo y el Estado de Bienestar que demora la reposición generacional con relación al trabajo, propiciando una suerte de moratoria social”* (Acevedo, 2018, p.16). Se produce la aparición de un mercado y una industria donde lxs jóvenes son percibidos y adquieren un rol central en tanto consumidores de marcas, ropa, música, etc. Se da un crecimiento de los medios masivos de comunicación y de la relación entre el trabajo que realizan estxs y lo que se denomina y delimita como cultura juvenil; siendo fundamentales en el proceso de internalizar el fenómeno con un efecto globalizante.

En Latinoamérica hay estudios que marcan cómo se dan estos procesos generales de la emergencia juvenil. Reguillo (2000), sintetiza cómo es que han adquirido visibilidad los jóvenes como actores diferenciados: a través de su paso, por afirmación o negatividad, por las instituciones de socialización (familia, escuela); por el conjunto de políticas y normas jurídicas que definen su estatuto ciudadano para protegerlo y castigarlo (la imputabilidad, el derecho a voto, la mayoría de edad); por la

frecuentación, consumo y acceso a un cierto tipo de bienes simbólicos y productos culturales específicos.

De tal manera, como producto de la modernidad capitalista, la juventud empieza a ser considerada como un actor social, político y cultural. Juventud, política, música, drogas y sexo pasaran a ser palabras indisociables, por negación o afirmación, asociadas a lxs jóvenes, como politizados o despolitizados, consumistas o creativos; ligadxs a movimientos como la revolución cubana, el crecimiento de las guerrillas, movimientos fascistas o liberales-conservadores; con admiración como héroes políticxs, idolxs musicales, imágenes publicitarias, o con rechazo a la imagen de jóvenes como delincuentes peligrosos (Chaves, 2006).

2.1.1. Las juventudes. Un concepto plural y lleno de contenidos

Extenderse respecto la categoría juventud implica revelar cómo han sido estudiados lxs jóvenes y sus contextos, desde dónde se los mira, qué se observa, y cómo se lo hace. *“El discurso científico es un elemento importante en la construcción de la realidad social, principalmente de aquellas representaciones que se imponen como legítimas”* (Chaves, 2006, p.36). Juventud en singular, es una categoría que se construye. Bourdieu (1999) nos dice que solo es una palabra, que se erige como representación ideológica de la división de los grupos y que por ende, se producen luchas por delimitarla.

La juventud no es “algo en sí”, sino que se construye en el juego de relaciones sociales. No es una etapa precisa definida exclusivamente por la edad con límites fijos de carácter universal. *“Cada sociedad, cada cultura, cada época definirá su significado y a su vez éste no será único, habrá sentidos hegemónicos y los habrá alternos”* (Bourdieu, 1999, p.36). El proceso de pensar y definir juventud(es) es complejo y muchas veces contradictorio. Los sentidos hegemónicos en torno a la palabra juventud tendrán que ver con imaginarios sociales dominantes, y con aquellas características que estos definieron para los grupos portadores de la supuesta condición juvenil (Chaves, 2006). De todas maneras, estas miradas y discursos que le dan entidad a las juventudes no perviven intactos y estáticos sino que se han ido modificando a lo largo de la historia, ganando o perdiendo hegemonía, conviviendo, imbricadas en muchos momentos.

Una de las características del proceso, múltiple y dinámico, de pensar a las juventudes en Latinoamérica - en especial durante las últimas dos décadas - , es que se ha dado un tránsito, desde concepciones más bien conservadoras y funcionalistas, hacia versiones más integrales y progresistas respecto de este complejo mundo juvenil. Las miradas más conservadoras ocuparon por mucho tiempo no solo las producciones de las ciencias sociales y naturales, sino también los imaginarios colectivos que nutren a las sociedades cotidianamente.

Estas miradas tienden a explicar la condición juvenil en base a características aparentemente naturales, homogéneas y estables; frente a ello, avances (como los desarrollos de la Sociología de las Juventudes), ha mostrado la imposibilidad de definir la juventud en base a criterios únicos, con pretensiones de universalidad (Duarte Quapper, 2001). En lo que respecta al campo de las Ciencias Sociales Latinoamericanas, en las últimas décadas, han consolidado sus campos de estudios en infancias y juventudes, multiplicando herramientas metodológicas, generando conceptos, comprendiendo y ofreciendo interpretaciones válidas para nuestras realidades y debatiendo las miradas, los enfoques y las posibilidades de intervención (Chaves, 2006).

En dirección a lo expresado es que optamos y proponemos un sentido plural al referir a la juventud; es decir, hablamos de juventud(es) no como gramática que remarca cantidades sino como categoría conceptual que entraña la diversidad de este mundo social y que reconoce que *“la condición histórico-cultural de juventud no se ofrece de igual forma para todos los integrantes de la categoría estadística joven”* (Margulis & Urresti, s/f, p.2). El lente con el cual nos acercamos y miramos lo juvenil apunta hacia el reconocimiento de la heterogeneidad que lo compone.

La idea de pensar a las juventudes en plural se justifica en dos cuestiones centrales. Por un lado, desde una dimensión material y concreta, “ser joven” se define en relación con una multiplicidad de grupos, actores, colectivos y contextos geográficos-culturales y económicos, cuyas características y propiedades no se agotan en descripciones homogeneizantes sobre “la juventud”. Por otro lado, desde una dimensión subjetiva, la producción social, cultural y económica de las juventudes se da desde múltiples discursividades que se tejen en un proceso heterogéneo. Para Duarte (2001) concibe que cuando se habla de juventud: *“se hace referencia a varios sentidos simultáneamente. La necesaria contextualización de los discursos y acciones al*

respecto, y el reconocimiento de la posición de quien habla, nos permitirán una mejor comprensión de estos discursos” (p.2).

Desde una perspectiva sociohistórica, el ser o no llegar a ser joven se desenvuelve en un contexto concreto, preciso. En este punto es posible dialogar con los planteos de Bourdieu (2002) en cuanto a que la noción de este momento vital no es natural ni mucho menos a-histórica, sino más bien, fruto de procesos culturales-sociales en el marco de un tiempo y un espacio dado. Para él, la edad se puede considerar como ese trayecto cronológico fundamental para estudiar las juventudes, pero no se agota allí. Es imperioso tener presente otros factores que están en función de la posición que se ocupa en el espacio social. Para Reguillo (2000), la edad no se agota en el referente biológico: *“asume valencias distintas no sólo en las diferentes sociedades, sino en el interior de una misma sociedad al establecer diferencias principalmente en función de los lugares sociales que los jóvenes ocupan en la sociedad” (p. 26).*

Analizar a las juventudes en abstracto (es decir, sin ningún tipo de referencia o acercamiento socio histórico como planteamos previamente) impide capturar las relaciones de poder social que en cada contexto han configurado la condición juvenil. No hay una forma natural de ser o llegar a ser joven. El ser joven *“trasciende la ubicación psico-evolutiva en un determinado rango de edades para incluirse en la dimensión de ciertas formas o estilos de vida” (Alvarado, 2009, p.87).*

Alvarado y otros (2009) plantean la posibilidad de entender al sujeto joven en tanto cronotopo, es decir, en las particularidades, vivencias y experiencias derivadas de la intersección del tiempo y el espacio, como juventudes situadas. Esta noción abre paso a pensar a las juventudes en función del posicionamiento de los sujetos en determinadas coordenadas espacio-temporales, como escenario intersubjetivo, es decir, donde se configuran las subjetividades individuales de los sujetos inscribiéndose en sus biografías. Esto implica que lo juvenil se encuentra atravesado por una trama de relaciones sociales, en la cual los sujetos despliegan su actoría en tanto miembros de esas redes. Aquí el sujeto es dinámico, presentando diversos posicionamientos y ubicados en diferentes espacios sociales, donde se produce una movilización temporal continua, una trashumancia donde se atraviesan diversas tradiciones, visiones y prospectivas del mundo.

Esta mirada da lugar a dos cuestiones centrales: por un lado habilita a continuar problematizando las nociones sobre los sujetos jóvenes desde la particularidad de sus posicionamientos, relaciones y dinamismo continuo. Por otro lado, nos reubica en la

intencionalidad ético-política de comprender a lo juvenil no mediante cristales etnocéntricos que presentan, a partir del conocido y extendido modelo de las sociedades occidentales, a “la juventud” como un fenómeno universal a todos los tiempos y espacios, desconociendo las heterogeneidades expresadas en múltiples formas del ser jóvenes. Ser conscientes respecto a cómo nos referimos, nombramos y ubicamos a lxs sujetxs con quienes intervenimos implica un pensar/actuar situado.

2.1.2. Miradas y concepciones en torno a las juventudes ¿Qué es el Adultocentrismo?

Duarte (2001), considera que el tránsito y la actual convivencia de versiones respecto de las juventudes, se da empujado por un fuerte proceso de irrupción de lxs jóvenes en las distintas sociedades y sus estratos, en Latinoamérica. No solo su masividad como grupo social caracteriza este proceso, sino que, también se pone de manifiesto cierta incapacidad de muchas organizaciones e instituciones sociales – públicas y privadas – para responder a las demandas y necesidades que tienen estos grupos.

En este contexto, lxs jóvenes asumen sus propias maneras de plantear necesidades, demandas, sueños y propuestas, creando fórmulas propias de expresión de sus intereses colectivos e individuales, que muchas veces no coinciden con los canales tradicionales o institucionalizados para ello por una sociedad marcadamente adultocéntrica. Es decir, que muchas de las maneras de concebir, hablar y representar cotidianamente a las juventudes tienen en común producir y reproducir un proceso de constante desalojo y deshistorización de estxs. Pero ¿qué es el adultocentrismo?

La condición juvenil, como atributo reconocido de acuerdo a la situación social generacional en la que se ubican lxs sujetxs, se encuentra atravesada por relaciones de poder que configuran la subordinación frente a la condición adulta. Ello implica, para lxs jóvenes: *“un estatus de dependencia o de consignación a quienes se catalogan como adultos y que, por lo tanto, ocupan el lugar del “mayor”, frente al que se considera “menor” por el poco tiempo que ha vivido”* (Villa Sepúlveda, 2011, p.152).

Entonces, lo social se piensa desde lo adulto, señalando lo juvenil (las infancias y vejezes) siempre en referencia al parámetro de medida central que es lo adulto. De esta manera, lo juvenil pierde importancia en sí mismo, y siempre será evaluado en función de lo que desde una matriz adultocéntrica (de comprender y comprenderse en el mundo

y en las relaciones sociales que en él se dan), se ha parametrado como lo que debe ser (Duarte, 2001).

Se acentúa la mirada adulta sobre el mundo juvenil mayormente desde imágenes prefiguradas que no siempre coinciden con la realidad; desconociendo las realidades juveniles y fijando estas ideas-prejuicio como lente a través del cual ver y catalogar lo juvenil. Muchxs jóvenes también interiorizan estas imágenes y discursos impuestas desde tal socialización adultocéntrica, por lo que encontramos experiencias individuales y colectivas en las que su cotidianeidad se ve marcada por tratar de dar cuenta de estas situaciones: *"ser como dicen que somos"* (Duarte, 2001, p.4).

Las críticas y propuestas de lxs jóvenes, sus formas de vida y expresión, sus modos contraculturales de originar agrupamientos, de relacionarse, de vestirse son vistos y descritos como acciones de rebeldía y de no-adaptación social, en la medida que no dan cuenta de lo que se espera: la subordinación de lxs jóvenes a lo que cada generación adulta les ofrece en el tiempo que les corresponde vivir. Se produce una franca lucha de poder entre: quienes ofrecen modelos a los cuales hay que adaptarse como jóvenes y entre estxs que proponen sus maneras de producir y producirse desde parámetros propios totalmente diferentes o muchas veces en franca oposición a los primeros (Duarte, 2001).

En relación a la experiencia particular de nuestra intervención, tanto en relatos juveniles más espontáneos generados por ejemplo en una instancia de recreo o yendo hacia colegio, como así también en momentos de trabajo colectivo entre ellxs, constantemente se traslucían sensaciones provocadas por situaciones que ellxs mismxs entendían y percibían en términos de subordinación a la adultez. En sus relatos es posible observar nítidamente como esta matriz de dominio y de poder se entreteje en sus experiencias cotidianas, tanto en la escuela como fuera de ella:

El barrio tiene un grupo en el celular y como que ahí se van comunicando todos. Hay jóvenes pero como que no hablan. Opinan los adultos nomas porque cuando los chicos opinan como que no les dan atención (**Entrevista Lara, 15 años, 2019**).

Lo malo de los adultos es que a veces no te escuchan. A veces vos les decís "quiero hacer tal cosa" o "no, eso no es así" y como que ellos te paran el carro y no te dejan expresar lo que vos crees que es correcto (**Entrevista Paola, 13 años, 2019**).

Hay lugares que vos vas y a lo mejor tiras una opinión y no te hacen caso porque sos adolescente y a lo mejor le hacen caso al adulto porque se tiene esa imaginación de hacerle caso al adulto. Por ahí vas a otro lugar, tiras una opinión y puede que digan "si, lo que dijo el chico está bien, podemos hacer eso". Digamos que hay lugares y lugares... en

algunos das mucha importancia y en otros directamente no le importas a nadie. Por eso es que hay que buscar los lugares donde se quiere estar...cada uno sabe dónde quiere estar, donde se siente cómodo (**Entrevista Juan, 17 años, 2019**).

En la escuela, por ahí me molesta que piensan que porque nosotros tenemos menos edad que ellos, tenemos menos experiencias y que hablamos por hablar. Por ahí piensan que nuestra opinión no es válida y dicen “¡Ohh y este!!” y eso me molesta un poco porque nosotros también podemos opinar por más que no tengamos la misma experiencia que ellos dicen tener... ¡podemos opinar! (**Entrevista María, 17 años, 2019**).

Acercándonos a una perspectiva que intenta ser crítica y superadora del adultocentrismo en tanto interpretación y modo de organización social hegemónica, acordamos con Alvarado y otrxs (2009) quienes lo entrelazan a nociones foucaultianas de un tiempo panóptico (en alusión a las sociedades disciplinares). El panóptico, como figura emergente de un modelo de prisión, implica un descentramiento del poder, haciéndose múltiple y difuso en su funcionamiento dentro del cuerpo social. En este marco, las tecnologías de normalización, significan a las juventudes “*como una tecnología desarrollada en la modernidad capitalista para fomentar mediante el control, sujetos de producción y consumo*” (Serrano en Alvarado y otrxs, 2009, p.97).

En el marco de regulación y disciplinamiento que implica el adultocentrismo es posible observar que la hegemonía de la interpretación del mundo desde la postura del sujeto adulto/ masculino/ occidental deviene en un dispositivo de control social que, a través de relaciones de poder, evoca a un modelo evolutivo de desarrollo y transición de lxs jóvenes hacia la adultez (punto de llegada, de completitud) convirtiéndolos en sujetxs que están siendo sin ser, carentes de actoría. De esta manera, es posible evidenciar aquellos reclamos de lxs jóvenes al experimentarse incompletxs, desde una pasividad asignada, desde la desconfianza hacia ellxs, dificultándose así la construcción de diálogos intergeneracionales y procesos de participación y protagonismo juvenil.

2.2. Aportes de la perspectiva interseccional para pensar las juventudes

Pensar y analizar el quehacer profesional desde una mirada interseccional nos acercó a dos cuestiones: en primer lugar, permitió una comprensión situada de las múltiples opresiones que atravesaban a lxs sujetxs jóvenes, en sus territorios e instituciones; y al desafío de desarrollar estrategias de intervención desde las herramientas que nos ofrece la decolonialidad y los feminismos, que desde la profesión ubiquen a lxs jóvenes (junto a sus resistencias y re-existencias, como así también, sus

deseos) en la vereda de la insurgencia frente a este pluridominio. A continuación nos detendremos en tres categorías centrales para la lectura y el análisis desde lo interseccional.

2.2.1. Juventudes y género

Así como no es posible orientarnos a modos únicos de ser joven, tampoco podemos seguir concibiendo a lo juvenil desde categorías neutras en relación a las construcciones genéricas de lxs sujetxs. Desde el inicio de los procesos socializadores, la transmisión de “roles” (que hoy reconocemos como estereotipos de género) van introyectándose en las subjetividades normativizando y “normalizando” conductas y quehaceres. Por esta razón, pensar a lo juvenil por fuera del género nos reclama una mirada respecto a las diversidades y desigualdades producto de relaciones sociales y de poder históricamente constituidas. Juventudes y géneros, como categorías carentes de neutralidad, conforman diversidades y desigualdades en lxs sujetxs y en las relaciones que estxs mantienen entre sí, en temporalidades y espacialidades concretas.

El género, como construcción sociocultural de la diferencia sexual, ha venido performateando las individualidades en torno a las expectativas de comportamientos y oportunidades, de hecho diferenciales, entre mujeres y hombres. De esta manera, no sólo asigna diferencialmente responsabilidades y roles sino que a su vez, condiciona los procesos por los cuales se construyen las identidades, proyectos de vida, modos de ser, estar y actuar en el mundo. Recuperando a Silveira (2001), decimos que:

“esta asignación está basada en las pautas culturales, hábitos y condicionamientos sociales vigentes —estereotipos sociales— que definen y valoran roles y tareas de acuerdo al sexo, reservando prioritariamente para el hombre la esfera pública de la producción y para la mujer la esfera privada de la reproducción y el cuidado de los otros”. (p.458)

Pensar las juventudes desde el género es poder poner en escena a lxs cuerpxs y subjetividades pasados por un tamiz sociocultural que va imprimiendo desigualdades en las condiciones juveniles. Aun así, y sin desconocer que los cuerpos generizados son puntos de partida para la clasificación de los sujetxs, concebimos que la corporalidad de lxs jóvenes es una corporalidad vivida, que se vive a sí misma y que vive con otrxs en un determinado lugar, tiempo y espacio social. Por ello es que no desconocemos que más allá de las relaciones de poder, control y/o disciplinamiento, el cuerpo generizado es un territorio a partir del cual se ofrecen resistencias, luchas y reivindicaciones ante un

sistema binario, patriarcal y adultocéntrico; constituyéndose también en un enclave a partir del cual, cada actor puede ejercer su capacidad de agencia y el despliegue de recursos y saberes provenientes del deseo, el placer o del imaginario que le posibilitan su oposición y/o rechazo a las imposiciones adultas y las de lxs pares. Desde donde, se establecen tanto procesos de marginación y exclusión como de identificación con lxs otrxs (Urteaga y otrxs, 2012).

En esta línea, es oportuno ejemplificar lo planteado a través de las temporalidades que se exigen según las expectativas genéricas. Ante ello Margulis y Urresti (s/f) sostienen que el tiempo transcurre para las mujeres e identidades feminizadas de una manera diferente que para el grueso de lxs varones cis. Aquí la maternidad implicará una mora diferente, que conlleva una mirada sobre los cuerpos y afecta también, la condición sociocultural de la juvenilización. Entonces, dichas temporalidades, si bien puede tener distintas características dependiendo del sector social de donde provenga la mujer, siempre es muy diferente del que disponen los hombres.

En esta dirección, Duarte (2005) analiza las vivencias del género y de la sexualidad de jóvenes en contextos de empobrecimiento. El autor plantea que la construcción de las identidades en torno al género y a las vivencias de la sexualidad se encuentran fuertemente incididas por las carencias materiales junto al discurso dominante que resaltan muchas veces, orientaciones conservadoras. Es importante advertir cómo opera la socialización del género y del sexo *“en esos procesos juveniles, al que los hombres de sectores empobrecidos acceden con privilegios, pues las mujeres aún son confinadas a los quehaceres domésticos y al cuidado de sus hermanas y hermanos más pequeños y si salen a la calle, muchas veces ha de ser con la protección de sus amigos hombres o de sus parejas”* (Duarte, p.3, 2005)

2.2.2. Juventudes y sector social

Detenerse a pensar en la heterogeneidad de las juventudes implica también poner en juego, nociones en torno a las condiciones juveniles y los sectores de pertenencia en tanto a la ubicación de lxs sujetxs en la estructura social. La dimensión del espacio social favorece el análisis en relación a la dialéctica entre la producción del sujetx y la estructura social. Esto es, como lxs jóvenes construyen su subjetivación y sus experiencias de ser, estar y transitar el espacio en el que viven, junto a otrxs que comparten las mismas condiciones de vida (diferenciándose a su vez de quienes ocupan

posiciones diferentes). En aras de aproximarnos conceptualmente al sector social, diríamos que el mismo:

No es lugar no fijo, pero sí determinante que nos otorga un punto desde el cual movernos y hacia donde nos movemos en la estructura social (...) la edad, la escolaridad, el territorio o lugar de residencia, estado civil, las condiciones laborales, suelen ser las variables que se tienen en cuenta en estudios que intentan captar diferencias sectoriales (Acevedo, 2018, p.22)

A raíz de esta noción y mediante el concepto de jóvenes de sectores populares rururbanos, buscamos dar cuenta los entrecruzamientos de los diversos modos en cómo se construye la experiencia de lo juvenil a partir la posición ocupada en el espacio social del cual devienen múltiples influencias en la cotidianidad y en las prácticas. Tal como diría Kosoy (s/f), *“para comprender el vínculo entre juventud y pobreza, es preciso integrar al análisis la dimensión de la pertenencia social”*. Para ello, *“se requiere retomar la noción de clases populares, concepto que reviste cierta ambigüedad, aunque da cuenta del lugar en el lazo social”* (p.3).

Ahora bien, **¿de qué se habla cuando se retoma el concepto de “sectores populares rururbanos”?** En este sentido, esbozar algunas respuestas para dicho interrogante nos lleva a situar por un lado, las concepciones en torno a la categoría de sectores populares y por otro, las implicancias de lo rururbano (si bien se retomará posteriormente de manera analítica más extensa). Lo que se trata es de definir: *“una fracción de la sociedad que se ubica en lo subalterno, lo no hegemónico, lo no dominante. Es así una categoría relacional y no esencial (lo popular no se define por sí mismo sino en oposición, comparación con lo no popular)”* (Aquin y Acevedo., 2013, p 7).

En relación a lo dicho, diríamos que es una categoría que engendra en sí misma una gran complejidad. Como razón de ello, resulta menester recuperar lo planteado por Romero (1997) en cuanto a que el abordaje de la categoría de ‘sectores populares’ conlleva un ejercicio no reduccionista a cualquier variable: ni económica, ni social, ni cultural, ni política. Cada una de ellas puede implicar subalternidades y combinarse entre sí. Esto nos indica que a la hora de hablar, analizar y referirnos al mundo popular no sólo se debe apuntar a las condiciones materiales o económicas de los sujetos, sino también a las condiciones simbólicas y culturales, entendiendo que ambas son dimensiones de una misma realidad.

Si bien los sectores populares engendran, en tanto concepto polisémico un amplio espectro que no necesariamente se corresponde con un referente empírico preciso o con

sujetxs y situaciones nítidamente identificables en la realidad, podemos considerar que quienes pertenecen a los mismos se encuentran en situaciones de pobreza estructural o persistente (denominado así por Clemente, 2016), trabajando a temprana edad, muchas veces de manera informal, con calificación y salarios muy bajos con acreditaciones escolares menguadas, habitando sectores periféricos o segregados, muchos de ellos estigmatizados (Andrada, 2018c).

A raíz de ello, en el marco de las Ciencias Sociales, y particularmente desde la disciplina del Trabajo Social, no podemos abordar lo subalterno o lo no hegemónico sino a través de una mirada caleidoscópica que capte, además de las carencias y el carácter relacional y relativo de la misma, las múltiples y diferentes estrategias de reproducción social que lxs sujetxs y sus unidades domésticas desempeñan para mejorar o modificar las condiciones de existencia en un determinado territorio.

En relación a este último concepto (lo territorial) hacemos uso de la noción que Gamboa (s/f) realiza respecto al concepto de **“rururbanidad”**. El mismo nos permite analizar la materialidad y las relaciones sociales mediante las cuales dicho espacio se estructura y es, a la vez, objetivante de las percepciones, vivencias y experiencias de quienes lo habitan. El concepto intenta reunir una multiplicidad de situaciones que refieren a aquellas zonas rurales que presentan ciertas mixturas con lo urbano, una interacción no como dualidad, sino como una interacción territorial entre escenarios complejos donde la tenencia de la tierra se da de manera particular ante el avance de la frontera agropecuaria o del mercado inmobiliario, donde el crecimiento poblacional se encuentra en constante aumento, con un desarrollo habitacional sin planificación alguna, arrojando a gran parte de la población a la pobreza y la indigencia, y por ello, a la violación de sus derechos básicos: falta de acceso al agua potable, a la luz de red, al saneamiento ambiental, a empleos formales, entre otros.

Recuperar una lectura atenta en torno al espacio físico ocupado por lxs sujetxs, además de permitirnos acceder a las particulares determinaciones que el territorio imprime en los procesos sociales y en los modos de vida, nos conduce a pensar, en términos de Clemente (2016), a la *“pobreza como un fenómeno situado”* identificando mediante su carácter situacional las *“causas y atributos de orden micro social que se materializan en territorios concretos y terminan de amalgamar el modo en que se expresa el problema de la pobreza y su reproducción”* (p.15).

Si bien en el próximo capítulo profundizamos las reflexiones en torno al territorio, anticipamos la importancia que implica contemplar las maneras en las que el mismo (en

tanto espacio social antropológico por el cual circulan relaciones de poder, lucha, resistencia, organización) expresa en algunos casos fragmentación y segregación del espacio urbano y rural (traduciéndose en fronteras simbólicas y también geográficas), como en otros, configuraciones porosas de expansión y superposición de elementos y funciones rurales-urbanas materializadas en las actividades, pautas de comportamientos, subjetividades, etc. de lxs sujetxs.

Las identidades y particularidades de la vida cotidiana de lxs jóvenes de sectores populares rururbanos, tienen lugar en los territorios que adquieren una especial significación en la *“reproducción y profundización de la pobreza en su forma multidimensional”* (Andrada, 2018^a, p.65). En este sentido, diversos derechos como la educación, la participación, los servicios públicos, la recreación, el deporte, la cultura, entre otros, se encuentran atravesados muchas veces por la segregación territorial, debido a que las posibilidades de acceso a los mismos son asimétricas de acuerdo al lugar de residencia.

Frente a este panorama de la heterogeneidad que compone el interior de eso que se denomine popular, y en relación con el mundo juvenil rururbano, las intervenciones profesionales (y pre-profesionales como nuestro caso) entran en contacto con una miríada de posiciones, identidades y trayectorias de lxs jóvenes. Tanto los estudios como las estrategias de intervención implicadas con jóvenes de sectores populares rururbanos, no pueden ser abordados sin tener en cuenta los modos en que cada una de las desigualdades y jerarquizaciones sociales experimentadas van moldeando su habitus, haciéndose cuerpo y siendo parte de sus vidas cotidianas.

2.2.3. Experiencias juveniles en Punta de Agua desde una mirada interseccional

En este sentido y en relación a los encuentros que tuvimos con lxs jóvenes, fue interesante poder desentrañar y analizar cómo en el cotidiano de la escuela (y fuera de ella también) se van tejiendo dialécticamente opresiones derivadas por razones etarias junto a aquellas ligadas por razones de género e incluso de pertenencia territorial y clase. Como experiencias clarificadoras recuperamos dos momentos donde lxs jóvenes pusieron en tela de discusión estas relaciones asimétricas.

- **Experiencia 1. Códigos de convivencia: la vestimenta para concurrir al establecimiento.** Las discusiones suscitadas entre lxs jóvenes frente a esta temática puso en claro que no sólo no tenían el espacio para poder debatir como cuerpo de delegadxs junto a lxs docentes de qué manera se debía escoger la vestimenta, sino que a su vez, las jóvenes eran quienes recibían en mayor cantidad, sanciones o llamados de atención por llevar calzas o por usar bermudas (sí permitidas en los jóvenes). Para ellxs, el eje de la discusión era el cuidado del cuerpo y el respeto por el mismo: *“por más que vengamos las mujeres de calzas no tienen por qué decirnos o hacernos cosas porque es nuestro cuerpo”* (Lara, 15 años, Cuaderno de Campo N°6, Septiembre del 2019).

- **Experiencia 2. Ser jóvenes en un barrio rururbano.** Tal como se planteaba previamente, el pluridominio que se ejerce sobre lxs jóvenes, se vislumbra también en relación a los sectores de pertenencia de lxs mismxs, a los territorios que habitan, etc. En este sentido, en recurrentes ocasiones lxs jóvenes consideraban que no sólo no eran escuchados o tenidxs en cuenta para muchas decisiones importantes del colegio, sino que a su vez, por vivir en el “campo” debían ser especialmente “educados” para afrontar la vida adulta;

Con algunxs adultxs de la escuela yo siempre me enojo porque es como que nos quieren enseñar o mostrar cosas que supuestamente nunca vimos o vivimos porque somos del campo”(…) “hay profes que dicen “ah porque vos sos de acá no podes” y yo pienso que somos más que eso” (María, 17 años, Cuaderno de Campo N°6. 2019)

Esta cultura patriarcal y adultocéntrica que ha venido moldeando tanto las relaciones generacionales como las representaciones y los modos de entender y nombrar a lxs jóvenes, es la que hoy nos obliga a revisar qué hacemos, desde dónde y por qué en pos de construir otra cultura de la adultez que pueda comenzar a resquebrajar las relaciones de poder intergeneracional. Un ejercicio clave para el trabajo con las juventudes es aquel que pueda revisar en los diversos espacios donde desarrollamos nuestras intervenciones, estas relaciones de poder.

En otras palabras, diremos que el arte de transformar los vínculos que desde hace mucho tiempo implica una omnipotencia adulta, comienza a partir de una mirada situada y atenta que desentrañe las particularidades y los diversos modos por los cuales se impone el poder adulto y patriarcal.

2.3. El abordaje de las juventudes desde la legislación: desafíos para la construcción de una nueva institucionalidad

El desarrollo de políticas públicas referidas a las juventudes va suscitándose a la par de los cambios normativos e institucionales que se han producido en estos últimos años, y a su vez, ambos, tienen por sustrato marcados cambios paradigmáticos. Consideramos importante realizar un breve pero nutrido repaso de dichos cambios normativos.

Un primer antecedente, es la ratificación e incorporación a nuestra carta magna, en 1994, la Convención Internacional por los Derechos del Niño (en adelante CIDN) a la Constitución Nacional (CN). Este hito marca otra forma de posicionamiento entre el Estado, las niñeces y las juventudes, expresando el inicio de una búsqueda hacia otros modos de mirar y hacer en torno a dichos sujetos. Sin embargo, tal y como nos dice Andrada, “esto no dio por resultado un proceso vertiginoso de transformaciones, sino más bien un camino sinuoso de dificultades, revisiones, trabajo colectivo y mucha creatividad” (Andrada, 2018b, p. 1)

Es a partir de la sanción de la ley N°26.061, en diciembre de 2005, cuando se comienza a consustanciar en nuestro país el Sistema Integral de Derechos de Niñxs y Adolescentes, el cual se presenta como mirada opuesta y superadora de la vieja Ley N°10.903 de Patronato del Estado, que estaba vigente desde 1919. Con ciertas modificaciones en la organización administrativa y judicial del estado se comienzan los cimientos de una nueva institucionalidad relacionada a niñxs y jóvenes. Es importante tener presente que dicha ley nacional fue producto de múltiples acciones de incidencia política que realizaron organizaciones de la sociedad civil y políticas en pos del reconocimiento de los derechos de niñxs y jóvenes.

En Córdoba, en 2007 se aprueba la Ley Provincial 9.396 de adhesión a la Ley Nacional 26.061, aunque por decisión de los legisladores de acuerdo al poder judicial, no se deroga la Ley N°9.053, quedando la Provincia en una situación de contradicción legal hasta 2011 cuando se promulga la Ley Provincial N°9944. En ese mismo año, se crea (en el ámbito de la Secretaría de Desarrollo Social y Empleo de la Municipalidad de Córdoba), la Subdirección de Niñez y Adolescencia, con el objetivo de trabajar, junto a la Subdirección de Familia y Comunidad en la implementación del Sistema de Protección Integral de Derechos del Niñx y Adolescente. Este proceso en el orden local, queda expresado finalmente por las Ordenanzas Municipales N° 11.618 de 2009 de

Creación del Consejo Municipal de Niñez y Adolescencia de la Ciudad de Córdoba y la N° 11.817 de 2010 de Creación del Sistema Municipal de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. La primera Ordenanza no solo prevé la creación de un Consejo Municipal, sino también la creación de un Consejo Comunitario por cada CPC de la ciudad.

Parafraseando a Andrada (2018b), este derrotero por los cambios normativos intenta poner en primer plano la disputa entre paradigmas: el del control social de la niñez o también llamado de la Situación Irregular, por un lado, y el paradigma de la protección integral de derechos, por el otro. La mirada de lxs jóvenes desde la “minoridad” y “el enfoque de riesgo social” para pensar las intervenciones estatales, fueron puestas en jaque en el reconocimiento de derechos que se conquistan a lo largo del siglo XX.

El Sistema de Protección Integral de Derechos de Niñxs y Adolescentes, en un complejo entramado de políticas públicas, *“está conformado por todos aquellos organismos, entidades y servicios que diseñan, planifican, coordinan, orientan, ejecutan y supervisan intersectorialmente las políticas públicas de gestión estatal o privada, en todas las instancias: nacional, provincial y municipal”*. Los mismos están destinados a *“la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y re establecimiento de los derechos de niñxs y adolescentes”*, y es integrado por organismos administrativos, judiciales y de control, interviniendo mediante políticas, planes y programas. Para ello, utiliza un “procedimiento marco” conformado en tres instancias: *“las políticas públicas, las medidas de protección de derechos, y las medidas excepcionales de protección”* (Stuchlik, 2005, p. 17)

Las normativas apelan a que este sistema esté compuesto no sólo por instancias estatales, sino también por actores de la Sociedad Civil, las comunidades y las familias, que son protagonistas fundamentales en la realización de los derechos de lxs jóvenes. Es decir, esta trama de actores y acciones se basa en la idea de “corresponsabilidad” y de instancias de articulación y acuerdos. Según el Informe Final de los Consejos Comunitarios de Córdoba, son once los Concejos Comunitarios de Niñez y Adolescencia actualmente conformados y en funcionamiento en los CPC que existen en la ciudad de Córdoba (UNC, 2012, p. 5).

A ello se suma, el proceso emprendido por la Red Comunitaria de Malagueño, que en 2016, tomó la iniciativa de gestar un Consejo Local. En el 2017, se emprendió el proceso de redacción conjunta de una ordenanza que institucionalizara la creación del

Consejo, la cual fue aprobada en diciembre del mismo año. La Ordenanza N°2130 se redactó de manera colectiva en el marco de la formación en relación a conceptos, instrumentos y derechos que dan forma al SPI. Andrada (2018b) nos dice: *“una característica en la mayoría de estos procesos de institucionalización es la acción de redes territoriales de organizaciones de la sociedad civil e instituciones públicas, representadas por miembros comprometidos y preocupados por las vulneraciones de derechos”* (p. 2). En la trayectoria de trabajo colectivo de las redes emergen como motor: *“la necesidad de resolver situaciones de vulneraciones a derechos en amplios grupos de niñas y jóvenes, de resolver situaciones extremas o revisar las propias prácticas a la luz de nuevas exigencias en particular la de participación como derecho”* (Andrada, 2018b, p. 2).

Dichos consejos locales constituyen instancias intersectoriales de concertación de política pública, y de encuentro y articulación entre los ámbitos administrativos del Estado y los diversos actores comunitarios que trabajan con niñas y jóvenes. Los mismos tienen por objetivos principales: la realización de diagnósticos locales en torno a la situación de los derechos de niños, niñas y adolescentes (en adelante, NNA), la elaboración de propuestas en torno al diseño de política pública, y la concreción de articulaciones intersectoriales con perspectiva territorial. El Consejo Local de Malagueño no es la excepción, habiendo adquirido esta misma dinámica desde su gestión.

La vocación de este nuevo proyecto de ley, parafraseando a Stulchik (2005), fue la de crear un marco y un piso desde donde empezar a construir una nueva institucionalidad que reconozca a NNA como personas de derechos, con garantías como ciudadanos, teniendo en cuenta su dimensión personal y social. En este punto, consideramos que toda construcción implica a su vez, una dialéctica de deconstrucción y reconstrucción. En este sentido, Beloff (2004) plantea que:

El terreno sobre el cual se pretende montar el nuevo sistema no está virgen; no sólo es necesario construir una nueva cultura sino que hay que desmontar otra, aquella con la que hemos sido entrenados y funcionamos desde hace casi cien años: la cultura tutelar (p.7).

La nueva legalidad deviene en renovados compromisos que tienden tanto a la revisión del andamiaje jurídico, como así también, del sistema estatal y de las relaciones

que se generan al interior de diversas instituciones, entre ellas las educativas. El cambio cultural y político que se pretende a partir del espíritu de la nueva ley impregna todos los ámbitos (institucionales, civiles, estatales, judiciales, familiares, etc.) porque justamente lo que se pretende cambiar son paradigmas y relaciones de poder que se han tejido e impregnado históricamente a las relaciones intergeneracionales.

Los nuevos paradigmas que nacen y se enmarcan en términos de ciudadanía y de leyes con alta calidad democrática no acaban en la cuestión formal que se expresa en dichas legislaciones. Es imperioso reconocer que el sentido respetuoso por los derechos depende no solo del funcionamiento y las particularidades encarnadas en el Estado respecto a los diferentes regímenes sociales de acumulación (RSA) y los regímenes políticos de gobierno (RPG) del mismo, sino también, de las condiciones reales de oportunidades que lxs sujetxs encuentran en sus territorios para acceder a los mismos (Crosetto, 2013)

Por ello, y entendiendo que desde la incorporación de la CIDN en nuestra Constitución Nacional se ha emprendido cierta sinuosidad en el reconocimiento fáctico de los derechos de lxs NNA más allá de lo retórico, consideramos preciso recuperar la coyuntura política, social y económica de nuestro país que fue contemporánea a nuestra intervención pre-profesional para comprender de qué modos se configuró el accionar estatal en torno al diseño (u omisión) de políticas públicas juveniles.

2.4. Participación juvenil: entre definiciones y posicionamientos.

Tal y como hemos desarrollado hasta el momento, nuestra experiencia en Malagueño, y particularmente en Punta de Agua, se encuentra atravesada por la promoción de espacios de participación para niñxs y jóvenes. Por lo que resulta ineludible, desandar múltiples sentidos y posicionamientos en torno a la participación juvenil, como también, analizar de qué manera o qué particularidades suscitan tales procesos participativos en lo escolar.

¿Qué implicancias tiene la participación como derecho tanto para lxs jóvenes como para quienes trabajamos con ellxs? Tal como lo plantea Andrada (2018), *“la importancia de la participación como eje en cualquier tipo de intervención se funda no solo en que es un derecho (y por lo tanto obligación para los adultos), sino también en que devela el mundo de la vida de los sujetos, sus deseos de cambio, sus capacidades”* (p.56).

Cussianovich (s/f) concibe que muchos discursos sobre participación de NNA han resultado generalidades que perdieron anclajes políticos anulando posibilidades, tanto de lograr sentidos y significados con capacidad de construir ciudadanía, como de romper el cerco que el mundo adulto le ha asignado a las niñeces y juventudes. Concordamos en dos ideas fuerza del mismo: por un lado, la participación debe ser considerada a partir del encuentro entre el sistema político, los marcos normativos y la población de NNA para evitar un vaciamiento de su incidencia real. Por otra parte, y no menos importante, es que el derecho a la participación debe ser colocado en un horizonte en el que puedan confluír todxs aquellxs que, aun desde la complejidad de la exclusión y las desigualdades, apuestan por un mundo diferente (Cussianovich, s/f).

Con el claro objetivo de enriquecer la forma de definir y comprender a la participación, recuperamos a Dina Krauskopf (s/f) quien la concibe, en un sentido básico, como aquellas acciones que entre jóvenes *“contribuyen activamente en los procesos y actividades de sus vidas y ámbitos con capacidad para decidir, intervenir en las decisiones o influir en ellas. Así, la participación deja de ser un concepto unívoco, a-histórico y desvinculado de otras dimensiones”* (p.170).

Por otra parte, Hernández (1994 citado en Paulin, 2012) distingue tres dimensiones respecto a la participación: ser, tener y tomar. En cuanto a la primera dimensión, el ser parte *“remite al lazo social que une a las personas con todos los espacios colectivos que integra durante el curso de su vida y que juegan un papel básico en la conformación de su identidad”* (p. 64). El tener parte implica al lugar desde donde se intercambia con lxs demás por lo cual refiere al lugar propio, al del otrx y al espacio colectivo o conjunto. Por último, el tomar implica el hacer, el accionar, la actitud activa de lxs sujetxs que forman parte de acciones o decisiones que asume su colectivo.

En relación a estas dimensiones, consideramos que la participación activa afianza la igualdad de lxs sujetxs, la propia dignidad y un ejercicio de actoría social mediante el cual se configura la propia identidad y se efectiviza la ciudadanía. Tal como plantea Andrada (2018), *“la acción funda una identidad poderosa, la del nosotros podemos hacerlo”* (p.45). El concepto de actoría lo retomamos como parte del desarrollo psicosocial que lxs sujetxs desenvuelven a través de actividades e instancias relacionales y vinculares promovidas desde la participación, que lleva al encuentro de autonomías (por más pequeñas que sean).

Paulin (2012) plantea que cuando se habla del derecho a la participación se lo presenta como un “derecho de derechos” debido a que el cumplimiento efectivo del mismo permite analizar la vigencia y/o la vulneración de otros derechos como por ejemplo la salud, la educación, la privacidad, la identidad, etc. La participación en tanto derecho, como particularidad, se vuelve transversal al proceso de defensa y promoción de todo un abanico de derechos. Esto la conecta con algo mucho más fuerte y complejo, revitalizando la noción que se tiene en torno a ella.

Consideramos que la participación es un derecho que se vuelve estrategia y fin instrumental para la consecución de otros derechos abriendo la posibilidad de que lxs jóvenes interpelen y resquebrajen aquellas miradas adultas, cuyo foco muchas veces suele ponerse en las carencias de lxs mismxs. Es importante no perder de vista las dificultades persistentes para superar los bloqueos generacionales (planteados por Krauskopf, 1998) que impiden una escucha mutua y una atención empática lo cual obstaculiza la construcción conjunta entre las juventudes y lxs adultxs.

Por ello, resulta valioso poder observar y analizar de qué manera se entretajan y se configuran los diferentes canales y espacios desde donde se proponen iniciativas participativas como así también, las formas y los procesos particulares de empoderamiento que lxs jóvenes construyen en torno a la expresión de contenidos que reelaboran constantemente la participación juvenil. Desde el diálogo intergeneracional (respetuoso y continuo) se puede observar como detrás de una necesidad, una demanda o un reclamo, emergen múltiples estrategias juveniles para abordar sus luchas y sus búsquedas cotidianas (Andrada, 2018).

Junto a este devenir teórico que nos ha orientado en torno a la participación juvenil, consideramos crucial recuperar una doble lectura en torno a la misma, desde la cual hemos pensado y diseñado nuestro proceso de intervención:

2.4.1. La participación desde el horizonte del protagonismo juvenil²

² Reconocemos a lxs niñxs y jóvenes desde el protagonismo a partir del paradigma de la Promoción Social (Piotti, 2019), cuya aparición más visible se ubica entre las décadas del 80-90, si bien su surgimiento se asocia con las experiencias del Movimiento de Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores del Perú (NATs) en 1976 (el cual se extiende a otros países latinoamericanos, de Asia y África). Del mismo modo, el protagonismo infantil, surge con la educación popular en América Latina haciendo hincapié en las niñeces explotadas y marginadas, quienes debían desarrollar sus propias estrategias para sobrevivir. Dicho paradigma, tal como lo plantea Piotti (2019), “*busca visibilizar en los espacios públicos y centros de vida de NNyA su protagonismo, que equivale a desarrollar con ellos y ellas el rol principal que tienen en la sociedad. Este lugar principal es una cuestión de autonomía y dignidad, de empoderamiento de la niñez y adolescencia*” (p. 37) El presente paradigma no se opone a la CIDN y a la Protección Integral de la Infancia, sino que lo complementa buscando otorgar a lxs niñxs y jóvenes

Partir del protagonismo juvenil nos sitúa en posiciones y coordenadas que conciben a lxs jóvenes como sujetxs con la capacidad de desempeñar un papel central tanto en el desarrollo de su vida cotidiana, personal, comunitaria, institucional, etc., como en la defensa y ejercicio de sus derechos. Ello no comporta bajo ningún punto de vista, sustituir la presencia y el compromiso de la tarea de lxs adultxs para con ello.

Cuando aludimos al protagonismo lo hacemos en referencia tanto a la autonomía y a la independencia de lxs sujetxs, como a la relación activa de lxs mixms con el mundo que lxs rodea. Pensar la participación juvenil desde este sentido implica no separarla del mundo circundante a lxs sujetxs, sino más bien, que juegue un papel activo en el mismo y contribuya a cambiarlo (Liebel, 2007). Podríamos decir que lxs jóvenes son actores en la medida en que puedan transformar la realidad social, política, cultural y económica siendo conscientes de sus derechos y habilidades tanto para las decisiones/estrategias en torno a sus proyectos y necesidades como para la solicitud y búsqueda de apoyo adulto.

La participación protagónica nos conecta con nuevos vínculos y formas de pensarnos y relacionarnos inter-generacionalmente. No implican nuevas formas de separación de lxs jóvenes de los adultxs sino más bien, de un trabajo integral e interrelacionado donde se apoyan mutuamente sin bloquearse ni sustituirse unxs a otrxs. Para ello, deconstruir la relación de poder entre adultxs-jóvenes es central e imprescindible. Tal como lo dice Andrada (2018) *“implica construir otra cultura de la adultez, y con ella los modos en que pensamos la participación ciudadana y política, y en particular la participación de lxs jóvenes”* (p. 52).

Para alcanzar estos horizontes de protagonismo juvenil y de amplitud democrática, es imperioso tener en cuenta que junto al empoderamiento de lxs jóvenes, la deconstrucción de la cultura imperante de la adultez, de las relaciones intergeneracionales y de las formas hegemónicas en que se concibe la participación, es una tarea crucial para avanzar en claves de igualdad y reconocimiento de lxs jóvenes como actores protagónicos.

derechos (sociales y políticos) que impliquen reconocerlxs no sólo como sujetxs capaces de transformar su realidad, sino también de organizarse. Se declara en contra de todo paternalismo adulto que subordina a NNyA desconociendo sus opiniones y sus voces.

2.4.2. La participación como estrategia que construye subjetividades políticas y ciudadanía juvenil

La participación y la organización colectiva de lxs jóvenes - en tanto sujetxs de derechos, políticos, económicos y sociales - en diferentes espacios (asambleas, centro de estudiantes, ONG's, organizaciones barriales, etc.) es una herramienta valiosa desde donde resignificar las luchas y las necesidades que muchas veces, ya sea desde el Estado o desde las instituciones, se les niegan o invisibilizan; es una *“oportunidad existencial para la propia subjetivación, en términos de constitución de sujetos capaces de demandar por la vigencia y ampliación de derechos en la arena política”* (Bonvillani, 2012, p.19).

Es posible movilizar y configurar nuevas subjetividades enmarcadas desde un pensamiento reflexivo que pueda dudar, descubrir, preguntar y ejercitar nuevas relaciones intergeneracionales. Alvarado (2008) plantea que *“la formación de subjetividades políticas de jóvenes implica la formación de su ciudadanía plena, el crear las oportunidades y condiciones para que los y las jóvenes puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos”* (p.30). A partir del protagonismo, lo que se trata de potenciar son nuevas maneras de pensar, de sentir y de ser sujetxs autónomos desde las propias coordenadas de la existencia.

Es imperioso aclarar que la concepción de subjetividad política a la cual referimos, no alude a aspectos psicológicos de la actividad política sino que más bien rastrea las formas en las que el orden socio político produce las subjetividades en sí. Es en las diversas prácticas e interacciones de lxs sujetxs con otrxs y con el contexto inmediato, es que se van construyendo las subjetividades singulares.

En la experiencia vivida, narrada, en la participación y en la organización colectiva, confluyen individualidades que van construyendo modos particulares de subjetivaciones ya que la misma se realiza en el campo del actuar con otrxs. En este compartir, se puede avanzar en la transformación del poder adulto (padres, maestros, autoridades) *“sobre”* lxs jóvenes, al *“poder con”* ellxs, *“porque sólo en el “entre” se gana la posibilidad de un espacio en común, es decir, de un espacio público”* (p.33). Este espacio público será el escenario de la construcción de ciudadanía, de configuración de la subjetividad política (Alvarado y otrxs, 2008).

La ciudadanía juvenil (como así también de las niñeces) es un tema polémico y controversial ya que afecta al poder adultocéntrico y cuestiona prácticas y hábitos profundamente arraigados, es urgente reconocerla no como un otorgamiento generoso de derechos (ya que son titulares de los mismos), sino asumiendo la responsabilidad de cultivar y hacer viable en el espacio público lo que ellxs ya poseen como facultad latente (Piotti, 2019). Más allá de la existencia formal y retórica de una letra jurídica que reglamenta los derechos de lxs sujetxs, no se presentan de manera equitativa para todxs. El ideal de la ciudadanía civil, política y social de manera universal si bien ha intentado operar de modo más o menos incluyente, se topa con una muralla de sesgos coloniales, patriarcales, liberales, adultocéntricos, etc, que en términos de Reguillo (2003a) han generado terribles y dolorosas exclusiones, desigualdades e injusticias respecto a ciertos grupos sociales frente al Estado, como por ejemplo, disidencias sexo-généricas, mujeres, jóvenes, pueblos originarios, migrantes, etc.

Pensar entonces en torno a la ciudadanía juvenil desde la participación protagónica implica no sólo concebir las acciones y las expresiones de lxs jóvenes como una estrategia por la cual es posible construir actoría, democracia y subjetividades políticas capaces de ser, tener y tomar parte de las decisiones que afectan su vida y su comunidad. También requiere de debates que develen las restricciones políticas ejercidas sobre lxs jóvenes y los discursos hegemónicos y estigmatizantes sobre ellxs por lo que *“la batalla central de la ciudadanía juvenil será la confrontación a las formas naturalizadas de incapacitar a los jóvenes para el ejercicio político”* (Muñoz González y otrx, 2008, p.227).

Reguillo (2003b) plantea que lxs jóvenes:

Se sienten ciudadanos al hacer cosas; al decidir cuáles son las causas en las que quieren involucrarse; al expresarse con libertad a través de distintos lenguajes; al juntarse con otros en una lógica de redes y de flujos cambiantes más que a través de organizaciones; cuando experimentan su cuerpo como territorio autónomo (p. 35).

Por ello, es imprescindible retomar la dimensión cultural de la ciudadanía para imbuirnos en una esfera (además de la civil, política y social) donde reconocer y visibilizar las diversas formas en las que lxs jóvenes habitan sus territorios y sus cuerpos, los códigos que establecen entre ellxs y con lxs adultxs, sus modalidades/particularidades organizativas, sus adscripciones identitarias, sus expresiones artísticas, culturales, musicales, etc.

Observar las expresiones culturales de lxs jóvenes en clave política nos orienta respecto a cómo comprenden el espacio público y cómo desean visibilizarse. Desde esta óptica, la ciudadanía juvenil sería *“una performatividad que acoge nuevas formas de incursión y articulación a lo social y político”*, que permite *“culturizar lo político”*, dejando la ciudadanía de *“ser un ejercicio pasivo de recepción a ser una agencia una actuación propositiva”* (Muñoz González y otrx, 2008, p.227).

Tal como mencionábamos al inicio de este apartado, preguntarnos por la participación juvenil, por el protagonismo y por los modos o maneras en que se configuran los diferentes espacios que proponen o habilitan iniciativas participativas, nos condujo a recuperar no sólo este recorrido teórico sino también, aquellas voces de lxs sujetxs con quienes intervenimos. A lo largo de los encuentros con lxs jóvenes del IPeM, ellxs fueron elaborando definiciones propias respecto a lo que les movilizaba pensar en torno a la participación. Fruto de ello, emergieron una pluralidad de posicionamientos:

Es opinar lo que pensamos y poder compartir esas opiniones con los demás (Entrevista a Luciana, 13 años, 2019)

Es participar en muchos sentidos (Entrevista a Paola, 13 años, 2019)

Es poder expresar lo que uno siente que es correcto (Entrevista a Lara, 15 años, 2019)

Es estar incluidos en las decisiones que toman sobre nosotros (Entrevista a María, 17 años, 2019)

Es importante para poder expresar nuestras opiniones de forma natural y sin ser ignorados por el resto (Entrevista a Leandro, 16 años, 2019)

En cuanto al reconocimiento de diferentes lugares y actividades que les permitían sentirse parte, ser protagónicos, enumeraron: participar de la copa de leche en el merendero comunitario, ir a la Iglesia del barrio, cantar en un coro y hacer deportes con lxs amigxs. De igual manera, si bien estas actividades formaban parte de sus deseos e intereses, remarcaron como componente esencial para la participación, poder avanzar en espacios que brinden comodidad para hablar sin sentir que el hecho de enunciarse ante diferentes temáticas impliquen sanciones o castigos por parte de lxs adultxs. En próximos capítulos nos detendremos puntualmente en el análisis de estos elementos.

2.5. La escuela como ámbito de participación y construcción de ciudadanía

En base a la participación escolar de lxs jóvenes, Paulin (2012) plantea que hay *“sobradas muestras de que las formas institucionales hegemónicas desde las que se ha instituido la educación conlleva en sí mismas fuertes obstáculos para la participación de los niños y adolescentes”* (p.67). Esto se traduce en situaciones en las cuales el corte generacional no siempre se transforma en diálogo inter-generacional sino más bien, en asimetrías; en los escasos márgenes de autonomía juvenil para lograr un espacio donde ser, formar, tener y tomar parte en la dinámica escolar e incluso en la creación de normativas institucionales *“en las cuales las regulaciones sobre los jóvenes operan sobre la identidad alumno sin avanzar en la adecuación de la escuela a la vida social de chicas y chicos que la habitan, desconociendo incluso sus derechos como ciudadanos”*(Paulin, 2012, p.67).

A partir de los legados de Freire, consideramos que la educación en tanto praxis, acción y reflexión, es una instancia crucial desde la cual garantizar que lxs sujetxs puedan formarse en términos de derechos y ciudadanía. Si bien persisten situaciones como las mencionadas, quizás un tanto solapadas en lo instituido, existen otras que nos muestran procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores en torno a los contenidos curriculares; acciones novedosas en los abordajes de conflictos y/o demandas suscitadas en la cotidianidad escolar y en la construcción de nuevas relaciones intergeneracionales, que transforman la experiencia educativa en formas otras de transitar esos espacios y sobre todo, de habitarlos, de ser parte de ellos y tener parte en ellos. Ahora bien, para que esto se haga cuerpo, es necesario lo planteado previamente: la apropiación colectiva del valor que implican los nuevos marcos normativos para seguir construyendo ciudadanía.

Entonces, proponemos para pensar la triada jóvenes-escuela-participación situarnos desde dos lecturas para desandar tal relación. Por una parte, es central recuperar aquellas voces y experiencias de lxs jóvenes del IPEM en torno a qué implican y cómo vivencian los procesos participativos que desde el año 2017 comenzaron a gestarse en la institución. Respecto a la propuesta de lxs adultxs de la institución, en torno a la conformación de un Centro de Estudiantes, planteaban lo siguiente:

Es importante (en alusión al Centro de Estudiantes) porque podemos resolver problemas y situaciones que necesitamos. Es importante que los adultos nos den el espacio (Luciana, 13 años)

Sería importante para poder opinar y participar (Paola, 13 años)

Es importante que haya un centro de estudiantes para poder defender nuestros derechos como alumnos y adolescentes (Lara, 15 años)

Sería importante un centro de estudiantes para plantear nuestras dudas, quejas, proyectos y todo lo que surja (María, 17 años)

Tener un centro de estudiantes es importante así podemos defender nuestros derechos como estudiantes y a la hora de enfrentar algo poder tener distintas opiniones (Leandro, 16 años);

(Cuaderno de Campo N° 8, Noviembre del 2019)

Si vamos a reclamar algo, uno no va a hacer la multitud que van a hacer todos juntos. El río de uno no se compara al río de veinte compañeros... desde mi punto de vista, lo más importante es ser unidos y nunca separarse (Entrevista a Leandro, 2019)

Se puede observar cómo entre sus expresiones gravita constantemente la “importancia” no sólo de la existencia en sí de la agremiación y la participación estudiantil para defender sus derechos, sino también, el reconocimiento de que a través de la organización colectiva, de encuentro, es posible tejer pertenencia e identidades desde donde ser escuchados y tenidos en cuenta dentro de la dinámica institucional.

Por otro lado, y en directa vinculación con lo anterior, es importante pensar de qué forma los devenires legales han ido habitando e incluso promoviendo una retroalimentación entre jóvenes-escuela-participación.

La agremiación estudiantil, implicó un carácter inédito en el campo educativo a través de un entramado legislativo que vino a enunciar literalmente los derechos políticos-participativos de los jóvenes en el espacio escolar. Llevando a la necesidad de repensar las características de la propuesta escolar, en relación a la divergencia que se hacía presente entre los cuerpos y subjetividades juveniles que se hacían presentes y aquellos que los mandatos tradicionales escolares pretendían moldear (Sibilia, 2009 citado en Núñez, 2014, p.6)

¿De qué modos la participación juvenil se encuentra habilitada en el contexto institucional escolar? Actualmente, la participación de los estudiantes se reconoce como una “agremiación normada”, como un derecho contemplado y establecido legalmente en nuestra Constitución Nacional (que incorporó la Convención Internacional por los Derechos del Niño y Adolescente), la Ley Nacional de Educación

(Ley N° 26.206), la Ley de Educación de la Provincia de Córdoba (Art. 12 Ley N° 9.870), la Resolución Provincial de Centros de Estudiantes (N° 124/10) y la Ley Nacional de Representación Estudiantil (Ley N° 26.877).

La noción de agremiación juvenil plantea ciertas novedades en el campo de la educación desde donde se habilitan derechos y obligaciones a lxs estudiantes para conformarse organizadamente desde la escuela. Rotondi (2016) expone que dichas normativas se inscriben en el campo de las políticas públicas educativas y: *“convoca al conjunto de docentes, alumnos, intelectuales, familias, funcionarios, académicos, dirigentes políticos y sociales, líderes culturales y religiosos, con el objeto de construir una política educativa signada por la democracia pedagógica de un Estado Constitucional”* (p.24).

Desde estos marcos, se sientan las bases que posibilitan y buscan garantizar la construcción ciudadana de lxs estudiantes de nivel medio desde una perspectiva política participativa.

En cuanto al texto de la Ley Nacional de Educación 26.206 (2006), en su Art.3 reconoce a la educación como una prioridad nacional a partir de la cual construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional y profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática respetando los derechos humanos y libertades fundamentales. En cuanto a los fines y objetivos de la política nacional, recuperamos el Art.11, que alude puntualmente al reconocimiento de la participación como un derecho para la formación ciudadana. El mismo establece como necesario *“brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural”* (p. 2). A su vez, plantea la garantía, en el ámbito educativo, del respeto por los derechos de lxs NNA establecidos en la Ley 26.061 y entre ellos, los derechos de libre asociación (art.23) y de opinar y ser oído (art.24).

Si bien los objetivos planteados por la ley de educación 26.206 conforman un marco para la promoción de la participación escolar, son un tanto imprecisos para aludir específicamente a la idea y a la promoción de la agremiación juvenil. Es importante remarcar, que en el año 2010, la provincia de Córdoba aprueba y sanciona la Ley de Educación Provincial N°9870 a partir de la cual se adecua al contenido normativo nacional de la 26.206. En este nuevo marco legal, se promueve la garantía y el respeto a los derechos de lxs NNA en el ámbito educativo (Art.3 Inc. h), la convivencia

democrática de lxs miembrxs de la comunidad educativa (Art.13) y estipula la participación de lxs estudiantes en varios aspectos entre los cuales se enfoca en la posibilidad de incorporarse en centros, asociaciones y clubes de estudiantes.

La Resolución Ministerial 124/10 del Ministerio de Educación de la Provincia, establece en 2010, ciertos criterios para la organización de los centros de estudiantes del sistema educativo provincial, subsanando algunas ambigüedades de las normativas previas. Refiere al centro de estudiantes como un “instrumento idóneo para que el claustro estudiantil exprese y manifieste sus expectativas, aspiraciones y demandas”. Por sus objetivos y fines, sería el organismo apropiado para que lxs estudiantes “inicien y consoliden prácticas ciudadanas que apunten al desarrollo de una conciencia democrática y republicana” (Res.124, 2010, p.1)

Posterior a dicha resolución, en el año 2013, se sanciona a nivel nacional la Ley N°26877 de Representación Estudiantil. Este nuevo texto normativo establece que las autoridades jurisdiccionales y de las instituciones educativas públicas de nivel secundario deben reconocer los centros de estudiantes “como órganos democráticos de representación estudiantil” (Art.1). Este nuevo marco normativo incorpora como tarea educativa imprescindible, el involucramiento de las autoridades (jurisdiccionales e institucionales) en la promoción y garantía de las condiciones institucionales para el funcionamiento de los centros de estudiantes (Art.2) (Ley N°26877, 2013).

El resultado de estos nuevos marcos legales se plasma en nuevas políticas educativas provinciales que han incidido en iniciativas de creación de espacios destinados a la participación juvenil/estudiantil. Si bien podemos constatar un gran avance en términos de ampliación del campo del protagonismo y la oportunidad de lxs estudiantes, que exista una institucionalidad orientada a un sentido democratizador, no implica una materialidad correlativa instantánea.

Es importante seguir desandando la responsabilidad de las autoridades en torno a la promoción y la garantía de tal derecho, ya que muchas veces (sin caer en generalizaciones sino más bien como llave para reflexionar) las miradas o la toma de posición frente a los derechos políticos por parte de lxs adultxs, suele continuar reproduciendo viejas tramas y dinámicas institucionales que tienden a inhibir procesos participativos estudiantiles desde el protagonismo. Son procesos que aún se encuentran enquistados y obstaculizados por viejos (y actuales) patrones ligados al adultocentrismo y a las asimetrías generacionales que propone este (entre otras).

CAPÍTULO III: JUVENTUDES Y TERRITORIALIDAD

A media mañana de un 28 de septiembre y con el calor del sol que anunciaba la primavera entrante, nos encontramos en la “garita de la curva” de Punta de Agua con lxs estudiantes de 6to año del IPEM 345 Anexo y dos docentes de dicho colegio. Lxs jóvenes llegaban de a pares, poco a poco, caminando la mayoría, mientras que otrxs arribaban en sus motos. Bajo la sombra de la pequeña construcción, la charla fluía, mientras esperamos a lxs profes que venían en el auto desde el colegio (ubicado a unos tres kilómetros aproximadamente desde donde estábamos).

El motivo de la encontrarnos era la tan ansiada actividad de senderismo que desde hacía un tiempo la profe de turismo venía planificando junto a lxs chicxs y a la cual fuimos invitadas. El objetivo principal de la actividad era imaginar una visita guiada por el territorio, más precisamente, por el arroyo que, escondido entre campos privados y el monte nativo circundante, cruza al barrio dando vida a la flora y a la fauna del lugar, como así también, a jóvenes y niñxs que en los días de verano disfrutaban de su frescura.

Al llegar lxs docentes, quienes andábamos caminando, nos acomodamos en sus autos y el resto de jóvenes nos seguían en sus motos. Desde la garita, con destino al arroyo, recorrimos varios kilómetros donde conocimos lugares y grandes extensiones de lotes y chacras por las cuales no habíamos transitado antes. La primera parada fue en el campo propiedad del abuelo de unx de lxs jóvenes, donde se encuentra la entrada al arroyo, por lo que hay que pedir permiso para pasar por allí. Lxs estudiantes explican que si bien hay otras formas para ingresar al lugar, esta opción es la más sencilla. Entusiasmadx y apropiándose del rol de guías, nos mostraron los animales que había y el inicio de la huella donde iniciaba nuestra caminata.

Una vez atravesados los alambrados que delimitaban el campo, nos fuimos monte adentro en un clima que mixturaba tranquilidad, canto de aves y explicaciones que lxs jóvenes guías iban convidando. Entre las cosas que consideraban de mayor interés para acercar a nuestra mirada turista y sorprendida ante la belleza que el lugar ofrecía, nos mostraban unas ruinas que siguiendo el saber popular de lxs vecinxs del lugar, dice haber sido parte de una construcción de pobladores originarios del paraje, al igual que los pequeños orificios en las piedras que funcionaban como morteros. A la par de ello, identificaban que las huellas marcadas en el suelo pertenecían a los

chanchos del monte, que los espinillos son característicos de la flora local, calculaban en qué dirección estaría la escuela desde allí, entre otras cosas.

Prontamente nos encontramos con el arroyito que se abre hasta hacerse un poco más ancho. Dos niñxs que estaban allí previo a nuestra llegada, jugaban entre las ramas de los árboles y un tercerx nadaba en el río. “¡Bájate de ahí che, que te vas a caer!”, le grita unx de lxs jóvenes. Al llegar a una piedra grande protegida por la sombra de un árbol de gran porte, nos acomodamos para el descanso. Entre charlas, hidratación y risas, lxs estudiantes se hacen fotos y se ríen de un perro que chapoteaba en el agua y se sacudió mojándolxs.

El tiempo pasa rápido, y se anuncia pronto el regreso. Volvemos despacio, lxs jóvenes disfrutan la caminata y nos piden prestada la cámara para fotografiarse entre ellxs. Unx de lxs estudiantes se queda rezagadx, está agitadx... Tiene algunos problemas óseos y asma. Comenta que antes, conseguía los paf en el dispensario del barrio pero ahora ya no se los están proveyendo. Tiene que comprarlos y son muy caros. Mientras le hacemos compañía y recupera el aliento, charlamos con ellx. Nos cuenta que vive con su familia quienes tienen un cortadero de ladrillos pero ellx, a diferencia del resto de integrantes de su unidad doméstica, no trabaja ahí; solo se ocupa de las tareas del hogar y de estudiar. Relata con anhelo su deseo de ir a la universidad y estudiar medicina. Dice que sus padres lx apoyan, que ellxs quieren lo mejor para su vida, que haga lo que le gusta. Pero le preocupa no saber cómo hacerlo ya que nunca anduvo solx en la capital y no se ubica.

Cuanto menos acordamos, quizás distraidxs un poco por el calor o por las ganas de tomar algo fresco bajo alguna sombra, ya estamos de regreso en el campo por el cual ingresamos. Lxs jóvenes se acomodan en el suelo para compartir la merienda. Miramos el reloj y vemos que es hora de irnos antes de que se nos pase el colectivo de regreso a la capital. Una profe que regresa a Alta Gracia se ofrece a dejarnos en la ruta. Se despiden de nosotras, prometiendo que la próxima vez vamos a almorzar en el arroyo.

3.1. Una aproximación al contexto territorial de nuestra intervención

Como ya dijimos, desde un principio, trabajar con lxs jóvenes del IPEM 345 implicó una mirada integral que los concibiera en vinculación con su barrio. En sus voces emergió la importancia de este, y de las transformaciones que en estos últimos

años lo han reconfigurado, en la organización de su cotidianeidad, de sus temporalidades y vinculaciones. En la diversidad de las juventudes emergen también distintas maneras concebir y mirar, recorrer y habitar el territorio. A través de las voces de lxs jóvenes y de lxs adultxs de la escuela, llegamos a conocer y vivenciar las modalidades que adquiere el cotidiano de PdA y de lo fundamental que se constituye el IPeM aquí.

Fue imperioso asumir que pensar en posibilidades para la participación protagónica joven implicaba indefectiblemente reconocer a lxs jóvenes en su territorio, en vinculación con los atravesamientos que allí se producen, y en la multiplicidad de estrategias que llevan adelante en pos de su reproducción cotidiana. En este punto, pretendemos acercar al lector a parte de este recorrido, recuperando y analizando el cariz etnográfico que requirió dicha práctica pre-profesional. Para ello se llevaron a cabo dos acciones. Por un lado, se profundizó en el estudio del arte que recobraría aquellos datos e información disponible acerca de dicha población y sus condiciones de vida. En razón de ello, se recuperaron datos de múltiples encuestas y censos realizados en los últimos años. Por otra parte, recurrimos a la sistematización de la información recabada a través de nuestros cuadernos de campo, entrevistas a jóvenes y referentes adultxs para visibilizar su situación.

Frente al concepto de territorio, recuperamos al mismo en tanto “coordinada” conformada por diferentes *“identidades, relaciones e historia”* y no sólo como un espacio físico *“sino construido, lugar antropológico (...) espacio de relaciones y de lucha”* (Aquin, 2015, p.3) El mismo se constituye no sólo como realidad tangible y material, sino también como parte del imaginario, como práctica y como representación, como valor cultural, identidad colectiva. El territorio produce identidades y sentidos, que pueden ser positivos o negativos para lxs habitantes del mismo como para lxs demás sujetxs; identidades muchas veces estigmatizadas, significadas desde la negatividad; expresiones de discriminación y segregación de ciertos territorios y sujetxs (Aquin, 2015)

El territorio es una invención humana para nada estática; es una producción mediante el accionar de lxs sujetxs que constantemente se reconstruye desde las significaciones, el uso y las representaciones que le otorga al mismo. Es una construcción social y cultural que no es fija y que está ligada, junto a la identidad, al lugar, al espacio objetivo (Duque Arias y otrx, 2013). De esta manera decimos que el territorio se articula con lo social ya que toda sociedad tiene una pertenencia territorial a

partir de la cual se relaciona y construye dialéctica y mutuamente, en el marco de procesos históricos que datan de transformaciones y continuidades.

Ahora bien, siguiendo lo propuesto por Manzano (2012), los territorios son creaciones sociales múltiples que están en constante conflicto; considerar al territorio sólo como uno (como un espacio de gobernanza) es ignorar su conflictividad. Relacionándolo con una perspectiva decolonial, diremos que existe una diferencia entre el territorio asumido desde el lugar y el territorio definido desde la episteme moderna y occidental. Es posible y necesario comprender cada territorio, a través de su multidimensionalidad (social, económica, cultural, política, ambiental, etc.) y organizado en diferentes escalas, para entender el concepto de multiterritorialidad, esto es, los modos mediante los cuales cada territorio configura sus propios tipos de relaciones e interrelaciones.

A partir de las teorías de la globalización, los territorios y los lugares son invisibilizados bajo el sistema capitalista mundial que trae consigo un modelo de desarrollo con una economía global, desconociendo u opacando las formas de vida particulares, configuradas en la especificidad del territorio, las cuales muchas veces plantea economías alternativas a la capitalista. Por este motivo, es fundamental:

Reconocer la historia particular de cada territorio, la manera en cómo lo viven, lo significan y lo hacen parte integrante de su cotidianidad. Las comunidades locales están muy ligadas al lugar porque es ese espacio específico quien les provee los recursos necesarios para vivir, recursos locales que logran configurar una economía local (Duque Arias y otrx, 2013, p.38).

En referencia al territorio de PdA, y en consonancia al concepto de rururbanidad de Gamboa (s/f) mencionado previamente, consideramos que el mismo es parte de aquellas lógicas derivadas de la globalización las cuales implican que lo rural y lo urbano se conviertan en localizaciones relativas, en las cuales, los intercambios continuos que se dan entre ambos territorios, desdibujan fronteras produciendo lo que algunos autores llaman nueva ruralidad. Se entiende por ello, una diversificada y creciente heterogeneidad ocupacional, desagrarización de lo rural, multiactividad o pérdida de la centralidad y declive de la agricultura (Delfino, M., 2017). A partir de lo dicho, es posible analizar dos cuestiones que particularizan en barrio de PdA: por una parte, los notorias modificaciones producidas en el territorio en torno a la

diversificación ocupación, la tenencia de la tierra; por otro lado, el desplazamiento de la actividad agropecuaria como soporte fundamental para la reproducción cotidiana de la familia, la demanda de servicios público y la expansión urbana en suelo rural (Sobrino, 2003 citado en Cardoso y otrx, 2012).

PdA como barrio se encuentra en Malagueño, una localidad situada en el departamento Santa María que pertenece a la pedanía de La Calera. La ciudad de Villa Carlos Paz se encuentra a tan solo 16 km (el cual es un importante centro turístico) y Alta Gracia a 36 km. (departamento Santa María). La principal vía de comunicación entre estas ciudades es la Ruta Nacional N° 20, Autopista Justiniano Allende Posse. Demográficamente, según el censo de 2010, se contaba con 13.102 habitantes; de esta población, la mayor franja etaria se encuentra entre jóvenes de 15 y 19 años (INDEC, 2012).

La localidad se compone de diversos barrios – algunos de características más urbanas y otros situados en zonas rurales: Malagueño Centro, Yocsina, Santa Bárbara, Villa la Perla, Ampliación La Perla, Municipal 1ro, Eva Perón, Municipal 2do, 17 de octubre, Mariano Moreno, 1ro de Mayo, Villa San Nicolás, Padre Carlos Marella, La Ochoa, Punta del Agua, Falda del Cañete, La Lagunilla, Sierras de Oro y Las Brisas. Esta particular conformación de su ejido hace que muchas veces no se den marcadas vinculaciones interbarriales, como es el caso particular de PdA.

Es importante recuperar dos puntos centrales para comprender la configuración territorial del espacio. En primer lugar, una de las principales características que emerge reiteradamente en el cotidiano de la comunidad y que se ha ido manifestando a lo largo de nuestros años de prácticas, es la “extensa” distancia que separa a algunos barrios y zonas rurales de lo que se considera el casco céntrico de Malagueño, tal y como lo expresan sus vecinxs. La extensión del ejido territorial de dicha ciudad es de aproximadamente 239 mil hectáreas, entre la zona céntrica y PdA, hay 14 km., hasta Falda del Cañete hay 16,8 km. y hasta San Nicolás hay 12 km.

En segundo lugar, a través de diversas fuentes bibliográficas consultadas y de las entrevistas realizadas, se puede decir que Malagueño tuvo y tendrá una expansión poblacional de alta magnitud. Demográficamente, según el censo de 2010, la localidad contaba con 13.102 habitantes, población de la cual la mayor franja etaria se encuentra entre jóvenes de 15 y 19 años (INDEC). Según datos del portal de noticias “La Tinta”, hoy podemos aproximarnos a un total estimado de 20 mil habitantes (Job, 2017).

Económicamente, esta localidad se ha caracterizado por la extracción minera y el desarrollo del sector de la construcción como la producción ladrillera. En la actualidad, atraviesa una fase más en su desarrollo fabril, asistiendo a la formación de un polígono industrial y siendo elegida para grandes emprendimientos urbanísticos, factor que también impacta en el desarrollo económico y demográfico de la ciudad. Asimismo, cuenta con diversos comercios y servicios, que en su mayoría se encuentran nucleados en el centro de la ciudad.

En cuanto a la configuración política, a partir de las voces de lxs actores locales (jóvenes y adultxs), se reconoce un posicionamiento del Municipio con modalidades de intervención y vinculación que se caracterizan por ser “paternalistas”, tejiéndose diversas disputas de poder en razón de ello. La configuración territorial y la provisión de servicios públicos es atravesada por una dinámica estatal que ha operado históricamente en términos de autoridad paternal y verticalista, limitando iniciativas de otrxs actores y marcando el reconocimiento de “titularidades y provisiones” de manera característica en las instancias administrativas del poder público (Aquin & Acevedo, 2012, p.3)

Recuperando datos proporcionados por la RIPPSSO³ (2019), en estos últimos 15 años la ciudad capital de Córdoba, y las ciudades que componen el Gran Córdoba, han tenido un crecimiento poblacional y de extensión material muy grande. El veloz crecimiento de los negocios inmobiliarios, será otro elemento definitorio de la metamorfosis reciente del espacio habitado (Santos, 1996). En este proceso, las desigualdades sociales se cristalizan de determinada manera, los espacios urbanos se caracterizan por una marcada fragmentación de los mismos en diferentes barrios de relegación, existiendo un número elevado de asentamientos atravesados por una creciente judicialización de los conflictos por la tierra.

La inversión del capital excedente en el mercado de vivienda y en proyectos de infraestructura producen un “estallido inmobiliario”, que tiene como consecuencia procesos de desplazamiento y de “acumulación por desposesión” generando numerosos conflictos en torno a la captura de suelo valioso, ocupado por años por poblaciones de bajos ingresos; y en la mayoría de los casos resolviéndose de manera expulsiva para con estxs con reubicaciones forzadas, cercados y delimitaciones que muchas veces tienen el aval estatal; tales cuestiones que no están exclusivamente reservadas a lo urbano sino

³ Red Interuniversitaria de Posgrados en Políticas Sociales

que también modifican lo rural sustancialmente (Harvey, 2009). Si nos preguntamos cómo ha contribuido este impresionante ritmo y escala de urbanización, de los últimos cien años, al bienestar humano. Harvey (2009) concibe que los derechos a la propiedad privada y el beneficio aplastan todas las demás nociones de derechos, desconociendo que el derecho a la tierra constituye un derecho humano.

Los barrios de Malagueño, muchos de ellos de condiciones rururbanas, son elegidos por los capitales inmobiliarios para sus emprendimientos, ello tiene que ver con la mixtura particular que caracteriza a estos espacios territoriales: contienen en sí vías de acceso y comunicación con las ciudades (Alta Gracia, Córdoba Capital y Carlos Paz), la distancia suficiente del ruido y movimiento urbano, son visualizadas como seguras y privadas para las clases de altos ingresos, y conservan su paisaje serrano y rural, valorado en términos turísticos/paisajísticos. Encontrándonos en el panorama actual con alrededor de 13 barrios privados.

3.1.1 Acerca del territorio de Punta de Agua y de los modos cómo lo conciben, habitan y transitan lxs jóvenes

Los elementos teóricos desarrollados son precisos para analizar las modalidades que adquieren en PdA las formas de producción y disputa territorial. Realizaremos un acercamiento sobre algunas cuestiones, invitando a lxs lectores a compartir un ejercicio que desde la imaginación pueda construir mentalmente y recorrer las experiencias juveniles a las que retornamos en estas páginas.

Sobre la ruta C45, en dirección a Alta Gracia, nos topamos con una garita de colores, una entrada con su camino de tierra y un cartel que deja leer “Paso de Piedra”, barrio privado: ¡Ofrece los mejores loteos sobre la falda de las sierras! Como ya se dijo, PdA, es un pequeño barrio rururbano de Malagueño, que se caracteriza por encontrarse a 15 km del centro de dicha ciudad. Avanzando por tal espacio territorial, este se configura a la vera de un ancho camino principal de tierra, por donde circulan con frecuencia camiones de gran volumen que transportan tierra y materiales cada tanto, y camionetas de alta gama que se pierden en dirección al country.

Una de lxs tutorxs del establecimiento educativo, relata cómo PdA es una zona donde generalmente “se edifica sin planificación urbana alguna”. Si unx recorre el barrio, puede observar que su configuración territorial poco y nada tiene que ver con el clásico trazado en damero de los planeamientos urbanísticos. Las redes familiares, de

parentesco y amistad, se constituyen en sostén fundamental de los procesos migratorios de la zona donde el acceso al trabajo, la vivienda y la educación son unos de sus principales anhelos. Los grupos familiares contienen en cúmulo experiencial que hacen a diversas trayectorias habitacionales y modalidades de acceso a la vivienda, desde alquiler, residencia compartida con otras familias, herencia, ocupación, etc.

En torno a la pluralidad de lo juvenil de PdA, referimos al ser migrantes como una faceta que atraviesa a lxs jóvenes del IPeM y sus familias. Cuándo se les pregunta a ellxs por su historia en el barrio, si siempre residieron allí, muchxs coinciden en señalar que no, que antes vivían en barrios con características más urbanas como San Nicolás, Yocsina (también pertenecientes a Malagueño), en otras localidades o provincias o en países vecinos como Bolivia.

Los tránsitos y las migraciones son un componente que afecta decididamente la composición del barrio y su crecimiento. Lxs jóvenes relatan que sus grupos familiares decidieron mudarse a PdA por diversas situaciones, ya sea en función de lograr el acceso a la educación, por mejores oportunidades laborales en el contexto señalado o ante la configuración de nuevas conformaciones familiares (la separación de lxs progenitores por ejemplo). Otra cuestión que se menciona con frecuencia es la posibilidad de acceder, en dicho barrio, a lo habitacional y en algunos casos, a la propiedad de la tierra: “mi abuelo tenía un campo acá, se nos hacía muy difícil alquilar allá así que tenía un campo acá y nos vinimos a vivir para acá” (Entrevista a María, 17 años, 2019).

A partir de las observaciones de diversas situaciones escolares y de las entrevistas realizadas, se analizan las distintas representaciones producidas acerca de familias, niñxs y jóvenes que son identificadxs como migrantes bolivianos. En general, lxs sujetxs de la escuela, asumen la existencia de “bolivianxs” como una parte importante de la composición poblacional de la misma como del territorio. La relación migraciones-barrio son explicadas de la siguiente manera: “*fue una época que no estaba muy bien Bolivia, entonces pasaron la frontera y venían a lugares donde habían cortaderos de ladrillos para trabajar, y lo hacen perfecto*” (T1, Entrevista a tutorxs del IPeM, 2017). La mayoría de lxs adultxs ligan las migraciones bolivianas a la búsqueda o posibilidades de trabajo en el territorio, y en particular a la producción ladrillera.

Diversas representaciones e interacciones cotidianas muestran una identificación e individualización de lxs jóvenes “bolivianos” pasando por el uso del lenguaje, sus nombres, apellidos y determinadas características fenotípicas, comprendidos como

rasgos de la “bolivianidad”, como así también, a partir de aspectos sociales y culturales como las tradiciones folclóricas y costumbres cotidianas (Domenech, 2014). *“Festejamos la Pacha y ellos traían sus propias cosas, semillas, papas”* (T1, Entrevista tutorxs del IPEM, 2017); *“los bolivianos cuando suben al colectivo siempre andan con la coca”* (Entrevista a Paola, 13 años, 2019) Es decir, son definidos como “bolivianos” en términos sociales, como si al estar vinculados de alguna manera a tal identidad fuesen un grupo con características uniformes (Domenech, 2014).

El acceso a la tierra y lo habitacional constituye un aspecto central en la reproducción cotidiana de la existencia de lxs sujetxs, en el desarrollo de estrategias propias de autoproducción del hábitat (por ejemplo, muchas casas comparten sus patios, un mismo lote es el espacio de convivencia de varias construcciones y de usos variados) y en los modos de acceder a sus derechos (Elorza y Morillo, 2017). Lxs jóvenes y adultxs del IPEM, relataban que muchas de las viviendas han sido levantadas en “terrenos ocupados” o “sin muchos requisitos legales”. Comentan que es común en el barrio escuchar acerca de grupos familiares migrantes que llegan ante la promesa de trabajo y se asientan en terrenos sin tener su propiedad legal (Cuadernos de Campo N°7, Octubre del 2019).

En la mixtura de lo territorial se intercalan cortaderos de ladrillos, ubicados en los patios de las viviendas y pequeños caminos que desaparecen tras la flora autóctona y que para un foráneo pueden parecer laberínticos. Sobre la mencionada calle principal del barrio, antes de la “tercer curva”, se visualiza la entrada al barrio privado “Paso de Piedra”. El mismo está formado por un caserío instalado sobre la falda de las sierras, cuyos dueñxs, en opinión de lxs jóvenes se constituyen en vecinxs desconocidos, anonimxs.

El camino principal, a largo del cual se asienta el barrio, tiene una extensión de 4 Kms., que termina al toparse con una iglesia católica y otra evangelista, un pequeño espacio delimitado como plaza con juegos, la garita donde para el colectivo interurbano, una cancha de considerables dimensiones, situándose al frente de esta, la escuela, y detrás suyo la tan mencionada “cantera o molienda”. Lara nos explica: *“esta el colegio, hay dos iglesias, una plaza, bueno...negocios, la calle principal que es básicamente donde está todo. No hay otras partes donde concurrir, y eso porque no es muy grande. Después hay un country”* (Entrevista a Lara, 15 años, 2019).

Cuando se les pide a lxs jóvenes dibujar y describir su barrio, surgen las siguientes expresiones, en las que emerge claramente la historia del lugar: *“Yo vivo*

cerca de la cantera. En un tiempo la habían cerrado, porque explotó muy fuerte y cerca de la gente y mi casa se llenó de polvillo, por todos lados había eso. Pero después no sé qué paso, sigue funcionando igual...” (Entrevista a Luciana, 13 años, 2019). En referencia a la molienda, Juan cuenta: *“si funciona pero ¡Bah! Se frenó por mucho tiempo y ahí cambiaron las cosas. Esto se creó por la molienda, este pueblo. Por la cantera”* (Entrevista a Juan, 17 años, 2019) Unx docente del IPEM relata: *“varios de los terrenos no son con escritura. Esta zona era una molienda que después se fundió, le decían La Juanita (...) Esta escuela fue donada por la molienda para hacer una escuela para los hijos de los que trabajaban ahí”* (T1, Entrevista a tutorxs, 2017).

En cuanto a las calles del barrio, no contaban con nominaciones hasta el 2018, año en que la municipalidad colocó algunas señaléticas viales y nomenclaturas, al igual que una gran lomada en medio del camino. Lxs jóvenes comentan que no recurren mucho a estas nominaciones, porque no las recuerdan; en realidad prefieren seguir hablando de “El Alto” - también conocido como “La Juanita”, donde se ubica la escuela y la vieja molienda -, y “El Bajo” - la zona más cercana a los hornos de ladrillo y a la ruta. Juan, unx de lxs jóvenes explica: *“esto sería La Juanita y lo que está cerca de la parada, es El Bajo. Cuando bajas allá la recta, es El Bajo (...) todos en El Bajo están (en referencia a los cortaderos) acá arriba no hay ninguno, acá arriba todos antes trabajan en la Molienda”* (Entrevista a Juan, 17 años, 2019). De esta manera, *“la casa de tal...”, “cerca de la garita o de la curva”, “el merendero de la mamá de Tito”, “el periférico”, “la escuela”, “la molienda”, “la chacra”,* son los puntos de ubicación material y simbólicos más mencionados. De igual forma, se opta por utilizar los atajos por “las huellas” que atraviesan las chacras y el monte para llegar más rápido a algún lado, las mismas se profundizan día a día y se señalizan con botellas y tachos. En referencia a “la chacra”, se denomina así a los campos que rodean al barrio. Lxs jóvenes cuentan que si bien no conocen a sus dueñxs, saben que son arrendados dependiendo la época del año, cuando ven la siembra crecer o los aviones fumigando.

La realidad territorial de PdA, está conformada por el crecimiento continuo de los barrios cerrados o countries colindantes (Las Cañitas, Estación del Carmen, Valle del Golf con campos aptos para el deporte que indica su nombre), configurando posiciones dispares en cuanto al acceso a los centros urbanos y a los servicios que suelen concentrar. En este punto, el barrio se constituye en un territorio que expresa la desigualdad entre sectores desarrollistas que buscan expandir sus emprendimientos y los grupos familiares que producen sus barrios cotidianamente.

La fragmentación del territorio se expresa en barrios cerrados, delimitados por tejidos de alambre y paredones, y barrios y/o asentamientos sin regularización dominial y con deficiente dotación de infraestructura y servicios, donde entran en juego intereses encontrados y estrategias de distintxs actores (Elorza y Morillo, 2017). Paola, unx de lxs jóvenes, mientras dibuja el mapa del barrio, explica a sus compañerxs: *“dicen que hay en la chacra ya está todo vendido, y que dentro de poco van a empezar a hacer otro country enorme”*. Juan interviene, claramente molesto: *“hay un arroyito, pero como está en el campo de alguien no nos dejan pasar. Pero no es dueño del arroyo, nadie puede adueñarse de eso...y vamos en verano!”* (Cuaderno de Campo N°3, Agosto del 2019). El arroyo, es un pequeño curso de agua que atraviesa el monte nativo circundante, constituye un espacio de recreación y de encuentro entre pares para lxs niñxs y jóvenes del barrio, sobre todo en verano.

Lxs jóvenes reconocen que con lxs residentes de lxs countries, solo se mantienen vinculaciones cotidianas del orden de lo laboral, tanto sus cuidadores como ellxs mismxs: *“yo solamente entro en los countries cuando voy a trabajar con mi papá, pero de ahí nada más”* (Entrevista a Juan, 2019) *“si yo trabajo a la mañana con mi papá, en el countrie del Valle del Golf, y después me vengo para acá”* (en referencia a la escuela) (Cuaderno de Campo N°3, Agosto del 2019).

De esta manera, refieren no tener contacto con jóvenes que viven los countries: *“ellos no vienen a la escuela sino que van a otro lado”* (Entrevista a Leandro, 16 años, 2019). Estxs no son reconocidos como sus vecinxs: *“no hay contacto porque la mayoría de la gente vive para la loma de la montaña, no viven acá. La información de acá como que queda acá...ellos hacen su vida”* (Entrevista a Leonardo, 2019), plantea unx de ellxs mientras realizan un mapeo colectivo del lugar. Otrx joven relata en su entrevista: *“no los conocemos...los chicos de ahí no vienen a la escuela acá, mi mamá trabaja ahí limpiando pero nada más, dicen que arriba hay un salón de fiesta enorme con pileta. Me gustaría hacer mis 15 ahí”* (Entrevista a Paola, 13 años, 2019)

Lxs jóvenes en sus entrevistas coinciden al decir, que lo que más le agrada de su barrio es su tranquilidad: *“me gustan es que es muy tranquilo, como que nunca hay problemas y eso”* (Entrevista a Lara, 15 años, 2019) *“me gusta la tranquilidad... Acá no pasa nada, podes dejar la puerta abierta y nadie te saca nada. Nos conocemos hace mucho tiempo”* (Entrevista a Juan, 17 años, 2019). El territorio simbólicamente es concebido como “tranquilo”, siendo de su agrado vivir allí por su monte nativo, donde se sienten segurxs al conocer y compartir con todxs, cuestión que “no sucede en las

ciudades”: *“me gusta porque es tranquilo y nos conocemos todos”* (Entrevista a María, 17 años, 2019).

De esta manera, la materialidad descrita se traduce en dos cuestiones visiblemente emergentes. En primer lugar, establece líneas simbólicas que delimitan identidades, entre barrios y hacia el interior de PdA. Sus voces nos ilustran respecto a ello: *“la gente de los countries, allí se trabaja”*, *“yo no soy de acá, soy de Falda del Cañete”*, *“vos sos del Bajo”*, *“pasando la lomita, ya es El Bajo, acá donde está la escuela todo es un poco más tranquilo”* (Cuaderno de Campo N°3, Agosto del 2019). En el proceso de construcción material del hábitat, se van configurando al mismo tiempo un sentido de habitar, en palabras de Duhau y Giglia, (2008) *“como proceso de constitución y construcción social de la presencia de un sujeto –individual o colectivo- en un entorno y también en ese habitar se construyen sentidos y representaciones del asentamiento, a modo de apropiación al lugar”* (en Elorza y Morillo, 2017, p.42).

Pensar en torno a lxs sujetxs implica de igual forma interpelarnos respecto a qué implica ser jóvenes de sectores populares rururbanos. Parafraseando a Aparicio & Peyré (2011), lxs jóvenes que viven en contextos rurales están más expuestos a la vulnerabilidad económica, la exclusión social y la pobreza en comparación con sus pares en centros urbanos. *“En el ámbito rural, la carencia de infraestructura básica se articula con el acceso deficitario a otros servicios sociales como la salud, la vivienda, la asistencia social y la educación entre los aspectos más preponderantes”* (p.6) También se identifica una mayor informalidad laboral junto con una mayor necesidad entre lxs jóvenes, de una incorporación temprana al mercado de trabajo para aportar a la economía del hogar y a sus propia reproducción cotidiana.

La categoría de **“jóvenes de sectores populares rururbanos”**, refiere por un lado no sólo a las condiciones materiales o económicas de lxs sujetxs, sino también a las condiciones simbólicas y culturales, entendiendo que ambas son dimensiones de una misma realidad. Por el otro, es un concepto polisémico que no necesariamente se corresponde con un referente empírico preciso o con sujetxs y situaciones nítidamente identificables en la realidad. Lo que trata de captar es *“una fracción de la sociedad que se ubica en lo subalterno, lo no hegemónico, lo no dominante. Lo popular una categoría relacional y no esencial (lo popular no se define por sí mismo sino en oposición, comparación con lo no popular)”* (Aquin & Acevedo., 2012, p. 7) Abordar dicha categoría conlleva un ejercicio no reduccionista a cualquier variable: ni económica, ni social, ni cultural, ni política. Cada una de ellas puede implicar

subalternidades y combinarse entre sí en términos de interseccionalidades, que hacen lo situacional de lxs sujetxs jóvenes.

¿Por qué no hablar de jóvenes de sectores populares campesinos? Lo rururbano se teje en las metamorfosis de los territorios habitados como espacio que es relacional por excelencia; implica mixturas que se solapan y no pueden soslayarse. Si bien las comunidades campesinas son un sujeto identitario característico de los territorios rurales o rururbanos, ello no conforma una generalidad.

Parafraseando a Gamboa (2009), el campesino puede relacionarse con el sistema de distintas maneras, son comunidades con producciones agrícolas a pequeña escala, que pueden estar destinadas al autoconsumo y/o a la venta, así como acompañar estas prácticas con el trabajo asalariado. Shejtman (1980) nos acerca una definición de campesino que conjuga esta heterogeneidad: *“es aquel sector de la actividad agropecuaria nacional donde el proceso productivo es desarrollado por unidades de tipo familiar con el objeto de asegurar, ciclo a ciclo la reproducción de sus condiciones de vida y de trabajo”* (citadx en Gamboa, 2009, p. 3). Es por eso que en la estructuración de la vida campesina, es relevante su constitución como entidades colectivas familiares, comunitarias, sectores productivos, asociaciones o redes, y desde esa pertenencia colectiva nace su identidad e interés social. Sus modos de reproducir su existencia y de expresar resistencias son tan diversos como su relación económica con el sistema (Gamboa, 2009).

Si bien esta definición nos permitiría describir a muchas de las familias/UD del territorio rururbano de PdA, como unidades productivas y reproductivas, que sostienen un trabajo conjunto (hortícola y producción ladrillera, entre otras); es preciso destacar aquí, que la actividad agraria se presenta como una opción eventual dentro del espectro de actividades productivas que desempeñan lxs sujetxs de manera individual (la figura del peón) o colectiva (la producción familiar ladrillera), y en donde se conjugan otras modalidades laborales, como: el trabajo en los centros urbanos cercanos y en los barrios cerrados que los rodean. Si bien algunas mujeres, migrantes en su mayoría, se dedican a la producción hortícola para la venta por encargo de lxs vecinxs, la mayoría se destina al autoconsumo de la unidad doméstica. A partir de la observación de los procesos que intervienen en la configuración de las relaciones sociales en este barrio rururbano, tampoco se evidencia una autoadscripción por parte de la población como sujetxs campesinxs.

La configuración territorial se materializa en dificultades específicas de lxs jóvenes para acceder al espacio público urbano, (lo que describe como Malagueño Centro, la ciudad capital o Alta Gracia), colocándolos en situación de desigualdad a la hora de participar en organizaciones, eventos, encuentros asamblearios, etc. Esto lleva a cuestionarnos respecto a qué lugares ocupan en el espacio cotidiano cada uno de lxs jóvenes con lxs cuales venimos trabajando, cómo lo habitan y de qué manera van construyendo sus subjetividades, sus identidades y su vida cotidiana; qué impacto tiene en el modo en que pueden transitar ciertos espacios públicos, como así también, cuán garantizados tienen sus derechos o no. Es central recuperar lo que ellxs nos dicen:

M: (En referencia a lo que no le agrada del barrio) (...) no me gusta mucho, porque hay varias cosas que nos faltan y que se yo...que a veces nos excluyen mucho...esta bien que pertenecemos a Malagueño pero muy pocas veces digamos figuramos nosotros, es más malagueño, yocsina y ahí...

E1: ¿Y cuando vos decís muchas cosas que nos faltan?

M: Y..si las cosas básicas, porque por ejemplo, el agua la pusieron hace dos años y eso es algo para mí, como básico, tener agua. Lo mismo que la luz también fue después del agua que la pusieron. Así cosas tan básicas como esas (...) (Entrevista a María, 17 años, 2019)

Cuando a María le preguntamos qué hacen lxs jóvenes cuando terminan la escuela secundaria allí, explica que la mayoría eligen seguir trabajando y que *“no siguen estudiando porque tienen miedo:”*“(...)por ahí se ponen eso "a porque vos sos de acá no, no podes" (en referencia a lo rururbano) y yo pienso que es más eso (...)eso es para mí, tienen ese miedo” (Entrevista a María, 17 años, 2019)

¿Que se traduce detrás del “ser de acá”?, ¿a qué puede o no acceder un joven de PdA? La experiencia juvenil – que incluya trabajos en condiciones de formalidad y legalidad, participación, recreación y encuentro entre pares, estudios terciarios o universitarios – muchas veces, pareciera solo ser posible en la ciudad.

E1: ¿Y qué quiere decir esa frase "porque sos de acá"?

M: A mí no me pasa por eso cuando la profe lo dice yo no me siento diferente o algo por ser de acá, o por vivir acá; para mí todos somos iguales. Pero por ahí, yo sí noto algunas compañeras que dicen "ah! qué vas a hacer tal cosa si vos sos de acá", pero yo nunca sentí eso, o sea que era menos... Pero noto que sí, que algunos piensan eso... (Entrevista a María, 17 años, 2019).

Pareciera ser que la posibilidad de “acceder” a titularidades y provisiones se centraliza en las ciudades, y en las zonas rururbanas ese “acceder” solo estaría reservado a aquellos sectores de altos ingresos que tienen capacidad de pago de servicios privados.

Frente a esto, lxs jóvenes se expresan y preguntan: “¿por qué las asambleas siempre son allá?”, “¿por qué ellos no pueden venir acá?”, “por ahí perdemos casi todo el día para ir para allá”, “nos gustaría que nos visiten acá”, “estaría bueno por ejemplo que los campeonatos de fútbol se hicieran ahí en la canchita, así vendría mucha gente para acá” (Cuaderno de Campo N°4, Agosto del 2019). Veremos a continuación como el acceso a derechos fundamentales (educación, trabajo, servicios como salud, agua, luz y transporte) adquieren lógicas particulares en las experiencias y formas de ser joven en las coordenadas específicas de PdA, y condicionando de igual manera las experiencias de participación, recreación y encuentro entre pares.

En cuanto a la recuperación de las experiencias de lxs jóvenes en torno a la participación, la recreación o espacios de esparcimientos en el barrio, implicó pensar en el cuerpo de manera situada, con un anclaje territorial. Fue un ejercicio mediante el cual pudimos observar cómo ese sujetx universal que emerge cada vez que se alude a los derechos humanos, cobraba aquí rostros particulares que tenían que ver con la situacionalidad propia de ese territorio (las formas en que lo percibían y lo habitaban), con sus historias de vida, con los atravesamientos que compartían y los acercaban (ser jóvenes, migrantes algunos, madres otras, etc.) y con los objetivos que los aunaban en diferentes grupalidades (Bertona y otrxs, 2018).

En torno a ello, se puede observar que en sus palabras y relatos, emerge reiteradamente la frase: “acá directamente no hay espacios para jóvenes”. Cuando se charla en torno al tiempo libre y al ocio plantean:

Por ahí me llegó a la plaza, pero acá en El Alto es aburrido (Entrevista a Juan, 17 años, 2019)

Hay un arroyito, pero como está en el campo de alguien no nos dejan pasar (...) está retirado y tenés que pedir permiso al que vive ahí para pasar por el terreno de él (Entrevista a Paola, 13 años, 2019)

Los merenderos! también se puede participar ahí pero otra cosa no...no hay club, nada (Entrevista a Maria, 17 años, 2019)

Es muy tranquilo para vivir aunque a veces no hay muchas cosas para hacer. Por ejemplo, los fines de semana son como aburridos porque no hay para ir, o sea para caminar si hay, es muy grande para caminar pero así para salir a tomarte un helado o salir a hacer ejercicios no hay (Entrevista a Luciana, 13 años, 2019)

Yo juego al fútbol, también al rugby, pero me tengo que ir hasta San Nicolás! (Entrevista a Leandro, 16 años, 2019).

Algo similar sucede con los encuentros entre pares durante los fines de semana. Manifiestan tener que trasladarse a otras ciudades si desean salir a bailar: *“si vamos al baile vamos a Alta Gracia (...) o vamos a los boliches de Carlos Paz...”* (Entrevista a Paola, 13 años, 2019) o si se juntan en el barrio, es en la casa de algunx de ellxs ya que no existen opciones alternativas: *“los fines de semana casi siempre se juntan en alguna casa a tomar, a pasarla bien y después se juntan en la plaza, pero casi siempre en las casas...como que es más común porque acá no hay mucho para hacer”* (Entrevista a Lara, 15 años, 2019). Sólo para eventos puntuales (como fiestas de cumpleaños), se alquila el salón comunitario de la iglesia del barrio: *“Ahí en la iglesia hacemos alta joda, se hacen todos los cumpleaños. Los de 15...por ahí nos colamos”* (Juan, 17 años, Cuaderno de Campo N°3, Agosto del 2019). Ante esta situación, describen que lo “ideal” en su barrio, destinado a ellxs, sería la presencia de talleres que ofrezcan no sólo nuevos conocimientos y herramientas, sino también un espacio donde empezar a juntarse entre jóvenes. En sus voces comentan:

Estaría bueno que hicieran un boliche, eso también llama mucho la atención porque viene gente de todos lados también (Entrevista a María, 17 años, 2019)

Como algo para hacer para bailar, algún gimnasio o que hagan como se dice...talleres, porque a veces la gente grande también se aburre y como que necesita de algún taller de manualidades ponele, o de cocina, que vengan a enseñar algo porque siempre es lo mismo (Entrevista a Leandro, 16 años, 2019)

¡Claro! y que hagan algo que nos llame la atención (Entrevista a Lara, 15 años, 2019)

Si, como decía...a mi gustaría que se hagan talleres y que los motiven a los chicos, también a pensar diferente, a cambiarle la visión un poco de que...se puede hacer algo más que salir del colegio y entrar al cortadero... que pueden ser y hacer más que eso (Entrevista a Paola, 13 años, 2019)

Lo que llamaría mucho la atención acá es un polideportivo, un club...así no sea el gran club pero bueno, un club que pueda entrar en la Liga de Punilla. Ahí como que se vuelve más recreativo porque vos decís, “hoy día, el equipo de Punta de Agua tiene que ir a jugar a Tanti...bueno, la cancha de Punta de Agua la va a utilizar San Nicolás con Malagueño”. Así se va juntando gente y va conociendo más el lugar y a lo mejor después llama la atención y el chico se viene a jugar el fútbol acá y así sucesivamente (Entrevista a Juan, 17 años, 2019)

A través de sus voces, de sus sentires, propuestas y demandas, es posible enfrentarse con los obstáculos y fronteras que el territorio imprime en la historia particular de cada unx. Tal como plantea Andrada (2018a) *“cuando se habla de lo que desean, de lo que les molesta, lo que no les gusta, lo que necesitan, las marcas de las*

desigualdades territoriales aparecen con crudeza” (p.6). En este caso particular, acceder al espacio vivido de lxs jóvenes de PdA, nos demuestra que las segregaciones territoriales implican un gran obstáculo para el encuentro entre pares, para el acceso y el disfrute de espacios y actividades recreativas, para la construcción de redes interbarriales, etc.

3.2. Un acercamiento a la situación actual de lxs jóvenes desde el acceso a sus derechos en clave territorial:

Pensar las juventudes rururbanas en clave de accesibilidad, vulneración y/o reparación de sus derechos es meritorio para construir miradas descentradas de lo que ocurre solo en la urbanidad, miradas decoloniales que recuperen lo invisibilizado: los saberes populares juveniles y sus estrategias del vivir cotidiano que se producen en el marco de la desigualdad.

Clemente y otrxs (2012), plantean que el contexto geográfico, social, cultural y económico - la territorialidad - define de manera singular cómo se combinan políticas estatales y la garantía de los derechos de lxs jóvenes. Desde estos entrecruces es posible encontrar las claves de por qué la universalidad como enfoque de la política social tiene resultados diferentes, aun bajo condiciones institucionales equivalentes.

¿Cómo se expresa el fenómeno de accesibilidad a las políticas públicas, en el territorio concreto de PdA? Este se configura, por un lado, sobre la base de profundas desigualdades sociales y sin mucha presencia de las instituciones de la política pública - tanto la Escuela como el Centro de Salud tienen una antigüedad no mayor a diez años, y el barrio no cuenta con algo similar a una posta policial, guardería u otra institución estatal; y por otro, por impacto de la segregación espacial producto de la configuración del ejido municipal caracterizado por su dispersión, que se profundiza por las modificaciones introducidas a partir del estallido inmobiliario.

Ambos fenómenos de difícil reversión constituyen, en muchos casos, fuente de las violencias que afectan la ampliación del modelo de derechos sociales en zonas rururbanas. Para pensar esto, se recupera la noción de accesibilidad como “vínculo que se construye entre los sujetos y los servicios”, el cual supone encuentros y desencuentros entre estos. En este concepto convergen tanto la idea de proceso (indica algún tipo de secuencia, un trayecto que se da en la interacción entre lxs sujetos y las instituciones que prestan un servicio reconocido socialmente), como la de escenarios

(condiciones físicas, económicas, normativas en las que se produce la interacción y se determinan las condiciones en que se da el vínculo lxs sujetxs, las instituciones y sus servicios donde se dan esos procesos) (Stolkiner; Carballeda; Elizalde y Maglioni, citados en Clemente y otrxs, 2012).

Se concibe que los servicios están atravesados por muchas falencias en cuanto a su suministro, cuestión que es referenciada por lxs jóvenes como “la ausencia del municipio en PdA”. Eran reiterados los relatos que manifiestan su desagrado y/o anhelos en torno a cuestiones como: *“tener atención médica las 24hs del día, farmacias, comisariás, ambulancias, mejorar las calles, asfaltar las calles”*. En este punto y desde la idea de escenarios, problematizar sobre los factores de accesibilidad que operan en el campo de las políticas sociales implica que también referiremos al acceso a servicios básicos como la salud, la luz eléctrica, el agua corriente y el transporte público. Desde Clemente y otrxs (2012) nos preguntamos cómo es el impacto de las políticas sociales universales (o no) en territorios rururbanos caracterizados tanto por su aislamiento y desigualdad creciente.

3.2.1. Jóvenes y el acceso a la educación

Para hablar de lxs jóvenes en tanto estudiantes de nivel secundario, resulta central aproximarnos mediante sus voces, a las particularidades que lxs atraviesan en este contexto rururbano teniendo en cuenta que el territorio en cuestión, aporta su especificidad imprimiéndose en las experiencias y trayectorias que ellxs desempeñan respecto a su acceso al sistema educativo. El IPeM, es una institución relativamente nueva en el territorio, ya que sus inicios datan del año 2009. En cuanto a la estructura institucional, históricamente se encontró organizada por la forma de pluricursos, lo que implica que jóvenes de distintas edades comparten el espacio áulico y las clases. Actualmente, producto del aumento de la matrícula, primer y sexto año se presentan como “cursos graduados”, es decir no comparten el espacio áulico con otros años de cursado. Mientras que segundo y tercero, y cuarto y quinto, continúan cursando juntos.

A partir de los relatos de lxs adultxs de la escuela (docentes, tutorxs y directivxs) se sostiene que la matrícula ha ido en ascenso sostenidamente año tras año, como así también el número de profesores, tutores y personal auxiliar. En cuanto a lxs jóvenes que cursaron el ciclo lectivo 2019 en dicha institución, conformaban alrededor de 80 estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 12 y 19 años. Del total de la matrícula, no

todxs residen en PdA, sino que provienen de barrios cercanos, como San Nicolás, Falda del Cañete, (pertenecientes también a Malagueño), y de otras localidades, como Valle Alegre (Alta Gracia) e incluso (una estudiante) de Córdoba capital.

Durante los primeros años de funcionamiento institucional, la población estudiantil estuvo conformada aproximadamente por 50 y 60 jóvenes. En el año 2014, la primera cohorte de egresadxs la integraron seis estudiantes, siendo cinco de ellxs mujeres. Desde ese año, hasta el 2019, el total de egresadxs ascendió a nueve (cinco mujeres y cuatro varones). Tal como se observa, y en consonancia a lo relatado por lxs docentes, el número de quienes ingresan y de quienes egresan, presenta un sostenido aumento año a año. Si bien a primera instancia suena alentador observar que en el territorio de PdA, la matrícula de quienes culminan sus estudios secundarios aumenta, la infraestructura edilicia de la institución (entre otras cuestiones) actúan obstaculizando la accesibilidad a la educación, ya que por sus dimensiones no puede dar respuesta al sostenido aumento en la demanda, debido a que no es posible trabajar con un número mayor de estudiantes con lxs que ya cuenta.

El edificio donde se desarrolla el dictado de clases del IPEM, tal como lo describe un estudiante, *“es una escuela chica, de frente se ve, chica, humilde”* (Entrevista a Leandro, 16 años, 2019). El edificio, que pertenece a la escuela primaria que funciona por la mañana, conjuntamente con el nivel inicial, cuenta con cuatro aulas con capacidad para 20 estudiantes aproximadamente cada una. Se comparten las aulas en mayor o menor medida, entre los niveles, según el día de la semana. Era común observar algunos días, que lxs niñxs de 1° grado tenían jornada extendida en el mismo espacio donde posteriormente cursaba 6° año, por lo que ambos grupos de estudiantes debían armar y desarmar sus espacios de estudio constantemente, trasladando bancos y sillas. De igual modo, lxs jóvenes también solían tomar sus clases en el único pasillo del colegio. Respecto a esto último, un docente del IPEM, mientras llama a sus estudiantes para comenzar la clase, explicaba: *“no tenemos pizarras, usamos ese mueblecito, total lo rayamos y después lo borramos (...) nos las rebuscamos”* (Cuaderno de Campo N°8, 2019).

Por lo descrito, el aumento de la matrícula hace visibles determinados conflictos relacionados con las malas condiciones materiales y la poca disponibilidad de espacios en la escuela. En las voces de lxs jóvenes se oye continuamente: *“queremos tener un edificio propio, un colegio propio, con más aulas”*; *“agrandar la escuela para que todos tengan su lugar”*; *“tener más maestros”*; *“obtener las aulas que prometieron”*

(Cuaderno de Campo N°1, Mayo del 2019)); *“lo único que siempre he dicho es que este colegio se agrande para que cada curso tenga su aula, para poder tener un aprendizaje más concentrado porque si no con dos grupos juntos hay mucha discusión ahí cuando hablan y todo eso”* (Entrevista a Leandro, 16 años, 2019).

La ausencia de un espacio común (que accione como comedor, salón de usos múltiples, etc.) y las condiciones materiales (el estado deteriorado del edificio, servicios en mal estado, falta de insumos básicos para el funcionamiento, etc.) son necesidades que se expresan cotidianamente a través malestares y conflictos. Una docente comenta: *“se visualiza la necesidad de un espacio que otorgue un sentido de pertenencia, donde lxs chicxs vean sus producciones pegadas o colgadas en las paredes. Acá no podemos hacer nada porque la primaria no te deja. También se necesita un espacio donde ver videos, hacer otras actividades y propuestas”* (Cuaderno de Campo N°5, Agosto del 2019). Si bien frente al colegio hay una cancha donde se suelen hacer diferentes actividades (educación física, actos y jornadas escolares, etc), las condiciones climáticas son un obstáculo para su uso constante, ya que altas o bajas temperaturas, limitan el acceso de la institución a tal como recurso físico de encuentro.

El IPEM contiene rasgos propios que se relacionan con la trama particular que se produce entre su proyecto educativo institucional, las realidades locales y el contexto macro-coyuntural, que imprimió lógicas particulares en las rutinas institucionales. Es menester recalcar el valor simbólico y material que encarna la institución escolar en el barrio, como referente público y/o estatal en el territorio (Scarfó y Prudent, 2018).

Desde principios del 2019, el IPEM comienza a proporcionar, a través del Programa de Asistencia Integral de Córdoba (P.A.I.Cor), servicio alimentario a sus estudiantes. Dicho programa social, que se brinda tanto en nivel inicial, primario como secundario del establecimiento, es valorado por lxs actores institucionales como fundamental, ya que la mayoría del estudiantado recurre al mismo. Es pertinente recuperar en este punto, la reflexión que realiza unx de lxs jóvenes en torno al mismo mientras describe a la institución: *“la escuela cumple 10 años, antes sólo era esta parte, después se agregó la última aula, la de arriba. El comedor funciona ahí, recién hace un año ¡Viste vos! Todo lo que pasó para que recién tengamos P.A.I.Cor. Si la escuela cumple 10 años ahora, serían nueve años sin P.A.I.Cor”* (Cuaderno de Campo N°2, Junio del 2019).

De esta manera, la institución educativa reorganiza su práctica pedagógica en torno a estrategias resolutivas que demandan problemas puntuales de la comunidad. Un

fuerte punto de confluencia será la preocupación por determinadas cuestiones que se conciben como problemáticas atraviesan a lxs estudiantes: violencia de género, embarazo adolescente, problemas de salud, abuso infantil, etc. - generándose desde la propia organización educativa, las gestiones y articulaciones necesarias y posibles, para la promoción, protección y reparación de tales derechos. Desde las autoridades del IPEM plantean: *“la escuela está atravesada por estas cuestiones y tenemos que responder de alguna manera, a veces no las hacemos a todas bien, a veces hacemos lo que sale, pero bueno, eso hace que el chico, hoy por hoy, esté acá”* (Entrevista a docente del IPEM, 2019)

Respecto a ello, lxs referentes adultxs del IPEM, expresaban que concebían que las experiencias de lxs jóvenes eran diversas, siendo fundamental pensar como institución escolar la dimensión de “multiculturalidad” y los cruces que se construían a su alrededor. Con respecto a esto, se recuperan algunas prácticas y dinámicas escolares sumamente ilustrativas de lo dicho:

Para el 1ro de Agosto hicimos la pacha (...) noté que cuando vos pedías que trajeran para la pacha sus semillas yo me sentía una total ignorante de su cultura porque ellos traían sus semillas, sus papas, sus cosas para aportar a lo nuestro, a la pacha. En una escuela como la nuestra tendríamos que tener dos idiomas, eso ahí habría que revertirlo, sobre todo desde la primaria nuestra, que tenemos comunidades y recibir docentes del Instituto de Cultura Aborigen (T1, Entrevista a tutores del IPEM, 2017).

De esta forma emergen en la cotidianeidad escolar los numerosos y múltiples desafíos para una educación multicultural, donde “lo nacional” se ve interpelado por la diversidad de su composición: *“Hay cosas para trabajar, para que ellos no se sientan tan desarraigados, esa es una de las falencias que tiene la escuela rural con gente limítrofe, sabemos muy poco de su cultura y ellos se tienen que adaptar si o si a la nuestra”* (T1, Entrevista a tutores del IPEM, 2017). El hecho de que sea una decisión institucional que durante el mes de agosto se ize y se baje dos banderas - la nacional y la wiphala -, implica un reconocimiento de lo imprescindible que es para lxs actores institucionales comprometerse con una pedagogía multicultural.

En consonancia a esto, y en relación a la obligatoriedad del sistema educativo secundario, es importante visibilizar que si bien existe una estructura en torno a las trayectorias escolares que presuponen biografías lineales, la realidad arroja lo que podría denominarse trayectorias reales, las cuales demuestran los modos “heterogéneos, variables y contingentes” en que lxs jóvenes transitan su escolaridad, y que no pueden

ser leídos en “*términos de éxito o fracaso*” (Terigi, 2007 citado en Chaves, 2010). Está reflexión que también nos permite mirar cómo se traducen al interior de la escuela, aquellas dificultades para sostener trayectorias escolares por razones como la inserción temprana al trabajo (en condiciones de informalidad en su mayoría), la predominancia del trabajo familiar y las tareas de cuidado en las jóvenes, embarazos y maternidades adolescentes, etc., e incluso las altas tasas de inasistencias (por enfermedad, distancias geográficas de residencia, deficiencias en el transporte, etc.).

Lxs actores institucionales adultxs se expresan en términos de preocupación y compromiso, evidenciando un (re)conocimiento contextual e histórico del territorio en el que trabajan y de sus habitantes, lo que desembocan en proyectos institucionales que tienden a acompañar dicha realidad. Según expone un docente, la escuela cuenta desde el 2017 con un proyecto para lxs estudiantes que registraban muchas inasistencias (más de 20):

Tenemos un proyecto entonces para los alumnos que tienen 25 o más faltas, o sea que tienen la segunda reincorporación hecha y que están en riesgo de quedar libres (...) para que ellos se nivelen con todo ese tiempo que no han estado en la escuela, se les proveen unos trabajos prácticos (...) hablamos más de un mes que no han venido (...) buscamos tratar que todo ese tiempo que han perdido, puedan recuperarlo. Su aprendizaje y su trayectoria no sea vea tan deteriorada (Entrevista a docente del IPEM, 2019).

A partir de las experiencias compartidas con lxs actores locales, se puede reconstruir aquellas representaciones en torno a la presencia de la institución en el barrio. La escuela ha implicado un punto de inflexión muy importante en la historia del lugar y de sus habitantes, teniendo un gran valor en sus cotidianidades, como espacio público al cual recurren ante el surgimiento de problemáticas diversas, las cuales muchas veces complejizan el proyecto pedagógico de la escuela. En este sentido, lxs actores reconocen el impacto de la institución en el territorio, en la reducción de rivalidades entre “el Alto” (también llamado “La Juanita”) y “el Bajo”, división simbólica que los vecinxs realizan del barrio. Consideran que antes de que estuviese la escuela se daban muchos episodios de violencia sobre todo en los encuentros futbolísticos:

Por ahí digamos, el tema ese de los problemas se sabe ocasionar más cuando se juntan a jugar al fútbol. Como te puedo decir...juega el equipo del Bajo contra el de la Juanita, vendría a ser como un clásico de acá. Se pegan...nunca falta el que se hace el malo. Hay que esquivarle ahí (Entrevista a Leandro, 2019).

En una de las entrevistas realizadas en el marco de una práctica pre-profesional previa durante 2017, se extraen los siguientes fragmentos sumamente ilustrativos:

Los chicos terminaban, si es que terminaban la primaria y de ahí derecho al cortadero. Desde que está la escuela (...) van egresando y el resto de la comunidad ve eso en los chicos que han cambiado mucho hasta su propia actitud de manejarse y muchas otras cosas ¿No? (T2, Entrevista a tutorxs y docente del IPPEM, 2017)

Años atrás era inaudito pensar de que un alumno egresado pueda ir ponele, a pedir trabajo a una fábrica, antes se recibían de la primaria y a trabajar en lo que hay, cortaderos, obras, la molienda...entonces como dice M... (tutorx), tener un secundario acá les va cambiando, esto es lento, pero va cambiando la cabeza de muchos, nosotros vemos año a año que los que van siendo egresados tienen mayor expectativa. El primer año, el primer egresado poquita. Después el otro grupo ya había dos que querían seguir estudiando. Ahora hay más y así, año a año va a ser así (D, Entrevista a tutorxs y docente del IPPEM, 2017)

En cuanto a las representaciones que lxs jóvenes tienen de la institución, la reconocen como “lugar de escucha”, de lazos afectivos y amistades que en muchos casos se mantienen incluso después de que estxs egresan. Es significativo recuperar dicha representación en torno a la escuela como un espacio que permite significar y expresar diversas problemáticas y demandas que atraviesan a lxs jóvenes y sus familias en el cotidiano, en tal sentido unx de lxs tutorxs describe:

Los chicos recurren a la escuela como espacio de contención. Pase lo que les pase fuera de la escuela, los lunes se convierten en día de escucha. Te escriben por el Facebook por el WhatsApp, profe necesito contarle algo (...) Cualquier dificultad que tienen fuera de la escuela se habla acá (...), y también los chicos que ya han egresado se llegan a la escuela no solamente a compartir unos mates porque extrañan sino que vienen a contar qué es lo que les está pasando y como lo están resolviendo afuera de la escuela (T1, Entrevista a tutorxs del IPPEM, 2017)

Lxs jóvenes reconocen que: *“es una escuela chica, pero con un corazón grande porque es una escuela que así sea chica te da buena educación, buena enseñanza”* (Entrevista a Leandro, 16 años, 2019). De esta manera, se visualiza también una manera de establecer y concebir los vínculos intergeneracionales entre jóvenes y adultxs, donde la cercanía, el afecto y la escucha son altamente valorados por ambos:

Los profesores te saben escuchar...eso es muy bueno porque hay veces que los profesores de otros colegios no te escuchan nada (...) acá vos planteas tus problemas o algo y te escuchan. Eso es lo bueno...a veces solamente con que vengas triste o te vean con la cara rara y ya te van y te preguntan, todo eso (Entrevista a Lara, 15 años, 2019).

La experiencia de escolarización de lxs jóvenes de PdA se muestra atravesada por las expectativas, el deseo y el valor que le otorgan a concluir el secundario para “*el día de mañana ser alguien*” (Cuaderno de Campo N°7, Octubre del 2019). La idea del progreso personal e individual una vez egresadxs, se explica en torno al acceso a puestos laborales y a la conformación familiar más que nada en las mujeres. La posibilidad de continuidad de un estudio superior o universitario se da en menor porcentaje, no emergiendo significativamente en los discursos. Lxs estudiantes delegadxs plantean:

Mi punto de vista es terminar el colegio y poder entrar a una fábrica donde trabaja un amigo mío (Entrevista a Leandro, 16 años, 2019).

Los hombres siguen trabajando porque casi todos trabajan, y las mujeres son muy pocas las que veo que hacen algún curso de algo que les guste. Yo creo que la facu, la mayoría no la siguen porque tienen como miedo. Porque por ahí se ponen eso "a porque vos sos de acá no, no podes" y yo pienso que es más eso que la idea de que no se les ocurre qué estudiar, porque algo se te ocurre, para mí algo por la cabeza se te pasa...eso es para mí, tienen ese miedo. A mí no me pasa... yo no me siento diferente o algo por ser de acá, o por vivir acá, para mí todos somos iguales (Entrevista a María, 17 años, 2019);

Las mujeres como que son muy cerradas en el sentido que no quieren estudiar, nada... piensan que tienen que conseguir un marido y listo. Yo pienso que no, que las mujeres también pueden trabajar y hacer cualquier cosa (...) ellas piensan que el hombre tiene que trabajar y la mujer tiene que estar en la casa (...) en la escuela le dicen que estudie pero en la casa es el tema (...) Hay como dos realidades entonces en donde se enseñan cosas diferentes, porque acá te quieren enseñar que estudies, todo... y en la casa todo lo contrario. Quieren que las hijas busquen un marido y se vayan. Siempre fue así acá. A los padres no los vas a cambiar pero no sé, incentivar con algo más a las chicas, con alguna actividad que cambie la cabeza en otro lado, a otra gente, que se rocen con otra gente (Entrevista a Juan, 17 años, 2019)

En este punto, se ha pretendido dar visibilidad a los itinerarios y experiencias particulares de lxs jóvenes del barrio en torno al acceso a la educación como el ejercicio de un derecho, donde se tejen dinámicas particulares. Lxs jóvenes circulan en el espacio de la escuela, que se presenta como ámbito de producción y reproducción social, cultural e histórica; es decir van construyendo trayectorias y modos de acción, donde las relaciones entre políticas, currículas y proyectos educativos institucionales (PEI) tienen importante peso. A partir de aquí, en los próximos apartados buscamos generar nexos y diálogos entre las realidades que atraviesan a estxs estudiantes en tanto jóvenes de sectores populares rururbanos, trabajadores, parte de ellxs migrantes, desde una óptica de género que nos aproxime a lecturas más profundas para pensar la participación protagónica en relación a dicha población.

3.2.2. Jóvenes y el acceso al trabajo

Referirnos a la dialéctica jóvenes-trabajo para analizar los modos en que se mira y transita la juventud en PdA, no es azaroso sino más bien responde a una realidad que forma parte de una gran mayoría de lxs actores con quienes hemos desandado nuestra práctica. Comprender la categoría trabajo en relación a ellxs, implica reconocer tres cuestiones previas.

En primer lugar, el trabajo por debajo de los 15 años está prohibido y penado por ley en Argentina, en el marco de ratificaciones a Convenciones Internacionales y se lo denomina como “trabajo infantil”. Éste se define como *“toda actividad económica y/o estrategia de supervivencia, remunerada o no, realizada por personas que se encuentran por debajo de la edad mínima de admisión al empleo”*. Esta conceptualización se referencia en la Ley Nacional N° 26.390 de “Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente” desde el año 2008. A partir de los 16 años, para múltiples organismos internacionales (OIT, UNICEF) y públicos, legislaciones y políticas sociales, el empleo suele ser definido como “empleo adolescente” (Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación, 2017, p.12).

La Encuesta de Actividades de Niñxs y Adolescentes (en adelante EANNA) realizada durante 2016 y 2017, refiere a que el trabajo adolescente en la Argentina está permitido pero especialmente protegido. La legislación establece que lxs adolescentes entre 16 y 17 años gozan de una protección especial referida a la cantidad de horas semanales permitidas, a la prohibición del trabajo nocturno y a la participación en actividades que impliquen tareas peligrosas.

En segundo lugar, a fines de analizar la relación trabajo-niñxs-jóvenes (menores de 18 años) ligado a lo anterior, nos centramos desde aquella perspectiva que implica una “valoración crítica del trabajo en la niñez” presente en el paradigma de la Promoción Social de las niñeces y juventudes, la cual no implica ser cómplices con las causas que conducen a la existencia del trabajo realizado por niñxs/jóvenes o las condiciones en que se realiza este, sino más bien, al reconocimiento de ellxs como trabajadorxs cuando se encuentran en contextos que lxs conduce a realizar tales tareas. Desde esta mirada pretendemos complejizar la lectura en torno a las situaciones laborales llevadas a cabo por jóvenes cuyas edades, en base a los marcos normativos explicitados, implican un trabajo que debe ser prohibido (e incluso penado), sosteniendo

que los planteos abolicionistas sesgan la posibilidad de comprender lo que significa para unx joven cooperar con su familia económicamente y/o acceder a los consumos que desea. Tal como lo plantea Piotti (2019) lo que hay que abolir es la “explotación, la nocividad y la alienación de su trabajo. Lo que hay que prohibir es su utilización en actividades marginales que dañan su salud, con explotación por parte de los/as adultos/as que se apoderan de la plusvalía o con cercenamiento de su creatividad” (p.40).

En tercer lugar, el acceso de lxs jóvenes al trabajo como derecho, implica por otra parte, acercarnos a la realidad que atraviesa el desarrollo de políticas públicas de empleo joven y a las formas particulares cómo estas se ligan a los problemas comunes de la cuestión social de PdA. Se sostiene que para comprender las relaciones entre jóvenes, políticas estatales y empleo, no bastan los modelos asociados a instituciones como el trabajo asalariado, porque lxs jóvenes están configurando y siendo atravesados por otras opciones de vida. No se puede tener una comprensión profunda de esto sino se da cuenta de la dimensión de economías populares situadas, es decir, del espacio social donde se configura el mercado de trabajo para dichos sujetxs. Ello implica prestar atención a las posibilidades de acceso al consumo, a los sueños y las estrategias que lxs jóvenes desempeñan en su reproducción cotidiana de la existencia (Isacovich, 2018)

Es muy común que los lineamientos de acción y evaluación de organismos internacionales, replicados por agencias de gobierno locales, evalúen las políticas de acuerdo a si mejoran o no las posibilidades de un empleo formal. Ello no quiere decir que estas políticas estatales realmente efectivicen formas de trabajo asalariado formal, sino que muchas veces tras estas, también se invisibilizan formas de precarización laboral joven. Por ello, es necesario complejizar la mirada y no acotarse al acceso de lxs jóvenes a un trabajo asalariado, ligado a un ideal de empleo estable, formal y socialmente protegido ya que *“en países con desarrollos capitalistas dependientes como la Argentina, los jóvenes que viven en condiciones de pobreza, se ven expuestos a la posibilidad del desempleo y la precariedad laboral”* (Salvia citado en Isacovich, 2018, p.96).

Dicha cuestión es mucho más compleja, ya que en el marco de las economías populares situadas, lxs jóvenes llevan adelante múltiples estrategias laborales que adquieren configuraciones particulares, estando en ocasiones (como es el caso de PdA) por fuera del espacio de incidencia concreta de las políticas estatales de empleo joven. En tales coordenadas rururbanas, no sólo se dificulta la circulación de información sino

también la existencia de condiciones de “formalidad” propuestas por el Estado, para que estas prestaciones puedan desempeñarse generando condiciones reales de accesibilidad para lxs jóvenes.

Entendiendo que en este análisis nos referimos a jóvenes que son estudiantes y trabajadores, es necesario detenernos en esta interseccionalidad. La EANNA, refiere a que la *“intensidad de la jornada laboral”* es una cuestión que compite con el *“rendimiento educativo”* (p.16). Las principales problemáticas que afectan a niñxs y adolescentes que trabajan están relacionadas con: las llegadas tarde y con las inasistencias frecuentes a la escuela. Lxs chicxs de PdA se expresan en torno a la confluencia de las dimensiones de trabajo y educación, y cómo organizan su cotidianidad alrededor de estas:

Los primeros tiempos tuve dificultad en los horarios porque por ahí yo entraba a las seis o cinco de la mañana a la panadería y tenía que estar hasta las dos de la tarde y a la una entraba al colegio y bueno...después con el tiempo eso se fue hablando con el que era mi patrón, mi jefe...se fue hablando hasta que pudimos acomodar los horarios y ya después entraba a las cinco de la mañana y salía a las once del mediodía. Me iba a mi casa, me bañaba y bueno, me iba al colegio. Después a la tarde, yo salía del colegio y pasaba derecho a Carlos Paz a la panadería y llegaba ahí y atendía hasta las 8 de la noche y de ahí me volvía a mi casa... o por ahí de ahí me iba a jugar el fútbol o al gimnasio (Entrevista a Leandro, 16 años, 2019)

A la par, unx de lxs tutorxs del IPEM relata:

Muchos chicos trabajan y no vienen a la escuela o vienen cansados o vienen con una dinámica diferente, una inquietud diferente (...) ganan \$200 por semana y para ellos es muchísimo. Muchos han dejado la escuela por estar en los cortaderos, un caso es el de B... con mucho dolor de espalda por el peso, por llenar esos camiones. Entre la escuela y esto que les da unos manguitos, dejaron la escuela (T2, Entrevista a tutorxs del IPEM, 2017).

El mercado laboral joven en PdA adquiere sus configuraciones particulares, y es en las voces de sus protagonistas donde emergen los vínculos que establecen con su territorialidad y las estrategias de reproducción cotidiana que allí llevan adelante, lo que implica una determinada organización de tiempos, deseos y prioridades. Unx de lxs jóvenes también nos cuenta: *“si yo trabajo a la mañana con mi papá, en el country del Valle del Golf, y después me vengo para acá (la escuela). Algunas mañana trabajo, voy a un cursito que estoy haciendo de mecánica de motos y después vengo a la escuela”* (Juan, 17 años, Cuaderno de Campo N°3, Agosto del 2019).

Para aportar datos referidos al número aproximado de jóvenes que son trabajadores y concurren al IPEM y a la realidad concreta del mercado laboral joven de Malagueño y PdA, fue necesario recurrir a datos registrados en cuadernos de campos y obtenidos mediante las entrevistas. Unx adultx referente de la institución comenta:

Y mira, número fijo no te puedo decir. Porque si me pongo a pensar, todos trabajan en algún punto (en referencia a jóvenes varones), juntan sus pesitos para poder salir a otro lado los fines, hacen changuitas de todo tipo, todo el tiempo (...) de ahí los que trabajan en lugares fijos, todos los días, (...) serán cinco o seis (Cuaderno de Campo N°3, Agosto del 2019).

Lara lo relata de la siguiente manera: *“si...son bastantes - en referencia a la cantidad de compañerxs trabajadorxs- casi siempre trabajan en los cortaderos o cortando pasto, o a veces saben trabajar, como los padres son los que mandan en obras, van a trabajar allá (...)”* (Entrevista a Lara, 15 años, 2019). Leandro nos cuenta lo siguiente:

No todos los días trabajo, por ahí día por medio (...) hace poco estaba atendiendo un local de ropa, empecé en San Nicolás y después el mismo dueño se fue a Carlos Paz. Estuve ahí, atendiendo y bueno, después el mismo dueño del local lo cerró y se asoció con otra persona. Abrió una panadería y bueno, empecé a trabajar ahí, atendiendo también (...) por ahí me toca trabajar a la noche y si no por ahí hago trabajo de Dj, pongo música (...) en fiestas de 15 o por ahí te toca un cumpleaños, un casamiento, despedida de soltero. Te puede tocar tanto en el día como en la noche (...) hay chicos que trabajan haciendo jardinería. Bueno hay algunos chicos que están ahí en el cortadero. Después tenés otros chicos que están en albañilería...en diferentes trabajos (Entrevista a Leandro, 16 años, 2019)

Tal como se observan en estos y en otros relatos compartidos, las actividades laborales que más se mencionan son: la producción de ladrillos en cortaderos; la venta en locales comerciales (como negocios de ropa o panaderías), ello generalmente se da en el caso en aquellxs jóvenes que provienen de barrios vecinos cercanos al centro ; como Dj's en fiestas y reuniones; cargando y descargando camiones; en la molienda de mica, níquel y fedespalto ubicada al fondo del barrio; en trabajos de construcción, albañilería y jardinería en countries cercanos, acompañando a sus padres en la mayoría de los casos; en actividades orientadas al autoconsumo del hogar, como mantenimiento de huertas o cuidado de animales; en programas de empleo (sólo se tuvo conocimiento de un joven trabajando en el marco del Primer Paso Aprendiz (PPA)); y realizando trabajo intradoméstico y de cuidado, como tareas de limpieza, cocina y/o arreglos, el cuidado de hermanxs o alguna persona que conviva con ellxs, como sus abuelxs.

En cuanto al proceso de producción de ladrillos, es una tarea físicamente ardua, aún así es común ver niñxs, jóvenes y adultxs mayores participando de la misma. Si bien, unx de lxs tutorxs del IPEM comenta: *“los varones tienen dolores físicos, de músculos, muy cansados, manos callosas por el trabajo”* (T2, Entrevista tutorxs del IPEM, 2017); lxs jóvenes no representan a sus trabajos como nocivos para su salud, siendo lo más mencionado al hablar de ellos, la posibilidad de ingresos.

La otra dimensión que es fundamental para comprender la configuración del mercado laboral de PdA es el auge del mercado inmobiliario y la fuerte presencia de countries en el Municipio de Malagueño. Cuando se le pregunta a María por estos y la relación que se mantiene con dicha población, explica: *“eehh sí, hay sí...uno, acá (señala hacia la zona donde se asienta el countrye) (...) no, hay gente que trabaja de empleada doméstica pero de ahí en más no, otra relación con ellos no”* (Entrevista a María, 17 años, 2019).

La mayoría de lxs adultxs de PdA trabajan en otros barrios de Malagueño más cercanos al centro o a otras ciudades como: Capital, Carlos Paz, Alta Gracia, etc. Unx de lxs tutorxs cuando relata la historia de PdA, describe los cambios que se han producido en la configuración del mercado laboral local:

Antes todos dependían del trabajo de la molienda, hoy ya no se puede entonces mucha gente salió a trabajar afuera en la changas, en Carlos Paz, Córdoba, Alta Gracia, y las mujeres en las casas cercanas de acá, en los countries y los papás todos trabajan en los cortaderos y llevan a sus hijos a trabajar también (T1, Entrevista a tutorxs del IPEM, 2017)

El trabajo intradoméstico y de cuidado es referido frecuentemente por lxs jóvenes, cuando relatan las dinámicas que atraviesan a las mujeres adultas y jóvenes de sus familias-UD, el cual en la mayoría de los casos se lo reconoce como una “ayuda” o un “no trabajo”. Cuando se le pregunta a Juan si en su casa todxs trabajan, responde: *“menos mi mama, ella es ama de casa (...)”, y en referencia a quién realiza las tareas intradomésticas, explica: “mi vieja y cada uno... con mi hermana se dividen pero...yo también hago (...) no sé, acomodo mi pieza”* (Entrevista a Juan, 17 años, 2019).

Lxs jóvenes cuando relatan las jornadas laborales de sus padres, describen que estas comienzan muchas veces muy temprano y generalmente les ocupa la mayor parte del día. De esta manera, es muy común que refieran también al trabajo intradoméstico y de cuidado como “la ayuda” que ellxs proporcionan al interior de sus hogares. Este discurso es aún más firme cuando tanto jóvenes varones y mujeres, se refieren a la labor

de las jóvenes: *“la ayudo a mi mama a regar todas las plantas que tenemos o a darle de comer a los animales (...) Tengo un patio enorme, ahí tenemos un montón de animales y un montón de plantas porque es muy grande”* (Entrevista a Paola, 13 años, 2019).

En tal sentido, se observa que el trabajo doméstico y de cuidado es una de las formas laborales predominante en la cotidianidad de las jóvenes de PDA. Dos jóvenes varones vierten las siguientes representaciones en torno al trabajo de estas:

Como acá no hay mucho trabajo para lo que es las adolescentes, como decir (...) “puedo ir a atender ese local, ese negocio, total siendo menor no hay drama, lo puedo atender, como no hay eso, la mayoría lo que hace es ama de casa...a la mañana antes de venir al colegio es limpiar la casa, lavar la ropa, todo eso. Más o menos lo que yo he visto es esa la tarea que tienen (...) ¡Bah! cobran en el sentido que los padres les dan plata porque es todo de la propia casa. No es que una chica adolescente se va a la casa de otra a lavar la ropa o hacer de ama de casa. Es todo voluntariamente. (Entrevista a Leandro, 16 años, 2019)

De las que yo conozco no hacen nada. A veces ayudan en la casa (...) y como que son muy cerradas en el sentido que no quieren estudiar, nada... piensan que tienen que conseguir un marido y listo. Yo pienso que no, que las mujeres también pueden trabajar y hacer cualquier cosa... (Entrevista a Juan, 17 años, 2019)

Llamar la atención en torno a la categoría de género y cómo éste impacta en la cotidianidad de lxs jóvenes es fundamental para abordar a contrapelo aquellos patrones de dominación patriarcal que se (re)producen en nuestras comunidades. Como se observa, en las entrevistas y registros de campo, se recupera que las jóvenes son las que sostienen muchas veces el trabajo de cuidado en las familias o las que tiene a su cargo las tareas domésticas de alimentación, limpieza, etc., ante la ausencia de sus progenitores. Cuestión que refleja patrones culturales de división sexual del trabajo que tienden a replegarlas al ámbito del hogar. En cuanto a lxs jóvenes varones esta disponibilidad se modifica ampliándose en términos de opciones laborales, no así en términos de condiciones formales de contratación. Tal como ya se dijo, es común que describan sus empleos como “changas”, siendo la eventualidad de los mismos una característica predominante.

De esta manera, se observa que la participación en actividades productivas es diferencial por género, estando los varones más vinculados con el desarrollo de actividades mercantiles y de autoconsumo, que se dan por fuera de sus hogares. A la par circulan representaciones que invisibilizan y naturalizan el trabajo femenino

intradoméstico y de cuidado, y que se (re)producen en muchos de los discursos de lxs adultxs y jóvenes del IPPEM. Cuando unx de lxs referentes refiere al trabajo de lxs jóvenes, considera que ninguna de lxs jóvenes mujeres trabaja, que solo lo hacen lxs jóvenes varones.

Por otro lado, unx de lxs tutorxs del IPPEM, contrariamente a ello, lo problematiza de la siguiente manera:

A la K los otro días le pregunté por qué no había venido el jueves, por qué no había ido al cine. Me dijo, “Seño me tengo que quedar a cuidar a mi hermanito”, y le pregunto con tu mamá qué pasó. “Se tuvo que ir a llevar a la bebé al dispensario” (...) Ese es un problema, no hay guardería acá (...) no tienen con quien dejar sus hijitos para poder trabajar, entonces ¿en quién recae la responsabilidad? en los hermanos ¡y los hermanitos son chicos! Ese es mi enojo (...) siento que hay una ausencia de Estado. Porque acá los que se tienen que hacer cargo no se hacen cargo y estamos dejando chicos fuera del sistema educativo o que tienen que abandonar por estas cuestiones, porque los padres tienen que llevar los hermanitos al médico, porque tienen que trabajar o porque los hermanos tienen que ir a los cortaderos a trabajar... (T1, Entrevista a tutorxs y docente del IPPEM, 2017).

Otrx de lxs docentes agrega:

A V ya la perdimos hace tres años. Dejó porque tenía que llevar varios hermanos y tiene un hermanito con Síndrome de Down y va a una escuela a Alta Gracia (...) Entonces la responsable de llevar, con 14, 15 años que tenía cuando empezó a su hermana a Alta Gracia porque su mamá trabajaba, era ella. Entonces, empezó a faltar a faltar, hasta que perdió el hilo y bueno, insistimos, fuimos varias veces, hicimos actas (...) pero bueno dejó y la perdimos hace tres años a V, una chica capaz, que se tendría que haber dedicado a su estudio, bueno. (T2, Entrevista tutores del IPPEM, 2017).

3.2.3. Estrategias laborales de lxs jóvenes: deseos, ingresos y consumos

Es preciso comprender cómo la economía popular rururbana de PdA, caracterizada por su informalidad en relación a la registración (garantías de seguro social, aseguradoras de riesgos de trabajo, aportes jubilatorios, etc.) e inestabilidad (fragilidad jurídica que garantiza el tiempo mínimo - máximo de contratación), instituye realidades productivas particulares que configuran opciones de vida, trabajo y modos de vivir de las juventudes locales, invisibilizadas muchas veces. Las estrategias que lxs jóvenes llevan adelante, las decisiones que emprenden o las valoraciones que realizan, siempre se dan en relación a sus intereses y posibilidades. Por ello, resulta fundamental examinar de cerca las posibilidades de trabajo y de ingresos que vislumbran lxs jóvenes desde el barrio, y también aquellas con las que sueñan. Ambas cuestiones constituyen

los modos en que estxs disputan posibilidades de vida en condiciones de desigualdad (Isacovich, 2018)

En el marco de las características descritas sobre la oferta laboral del territorio (escasa, precarizada y/o informal) lxs chicxs desarrollan como actores determinadas estrategias y maneras particulares de vivir y disputar dichas exclusiones cotidianas. Las opciones de trabajo y de acceso a ingresos que vislumbran estxs, o bien las que sueñan, dan cuenta de un mundo de sentidos que desborda la cuestión de la formalidad y la estabilidad laboral, aunque no la desdeña (Isacovich, 2018). “Tener trabajo”, “que nos den trabajo” es una cuestión sumamente importante en los relatos y expresiones que realizan lxs jóvenes acerca de sus necesidades.

González y otrxs (2016), consideran que las representaciones jóvenes en torno al trabajo tendrán que ver con *“los tipos de trabajos que hay disponibles para ellxs y por los que han atravesado sus familiares”*. De esta forma, *“sus representaciones están marcadas por su sentido práctico que les posibilita ir tomando decisiones en función del lugar que ocupan en el campo social”* (p.41). Los debates en la sala de profesores, eran comunes en torno a la necesidad de generar trabajo remunerado para lxs chicxs con mayores condiciones de estabilidad y formalidad. Lxs docentes expresaron reiteradamente su preocupación por la ausencia de opciones de trabajo para lxs jóvenes en el lugar; consideraban que sería positivo la disponibilidad de cursos de oficio o algún tipo de formación en el barrio, que les permita a lxs chicxs “tener un futuro después que terminen la escuela”. En relación a ello, algunxs docentes plantean:

Tenemos una realidad: es la que se van, que dejan por diferentes cuestiones y otra es la que tienen todas las pilas y terminan...y también tienen su título ¿no? (...) Ahora lo que me interesa, como escuela, a nosotros, es qué pasa después, cuando él ya no esté más en la escuela, entonces lo que estaría bueno, que desde el Municipio le aseguren a él capacitaciones, oficios gratis, para que él pueda hacerse (...) hacer un curso, hacer una capacitación, de lo que sea, un oficio que aprenda para poder ganarse la vida (...) (D, Entrevista a tutorxs y docente del IPPEM, 2017)

Sí, hay un montón de situaciones que estaría bueno, que desde el municipio los tengan en cuenta, bueno a ver qué capacitación se puede dar acá en la zona, para que no se tengan que trasladar ponerle ¿sí? esas cuestiones a los chicos les vendrían al pelo, dar un oficio acá en la zona, y que no tengan que hacer lo mismo que hacen sus familias, que puedan generarse, valerse por su cuenta en otras actividades diferentes, salir un poco de lo común, de lo que se hace acá en general (D, Entrevista a tutorxs y docente del IPPEM, 2017)

Los jóvenes varones relatan que es muy común que comiencen a trabajar junto a sus progenitores, acompañandolxs a los countries, a las obras, a la chacra o a los cortaderos de ladrillos. Estos elementos - que se caracterizan por su informalidad de registración - configuran de manera singular el mercado de trabajo al que lxs jóvenes acceden desde muy corta edad, en particular lxs varones.

En la realidad cotidiana del barrio, se observa una relación directa entre la producción ladrillera y la organización del trabajo de la unidad familiar; es habitual que trabajen todos los miembrxs, siendo solo algunos remunerados (en particular lxs trabajadores varones adultxs). Dicha actividad económica, se caracteriza por los altos niveles de precariedad e informalidad, y situaciones de riesgo y seguridad en el lugar de trabajo para todos lxs trabajadores, en algunos casos, esto incluye situaciones generadas de insalubridad, falta de condiciones básicas de seguridad, trabajo forzoso, trabajo no registrado, trabajo de niñxs, etc. Tanto informes e investigaciones de diversos organismos abocados a la temática, como los medios nacionales y provinciales, cuentan de situaciones altamente precarias vividas por lxs productores de ladrillos, evidenciando la falta de control por parte de organismos correspondientes (Red Latinoamericana de Políticas Públicas para la Producción Limpia de Ladrillos, 2017).

Ni lxs jóvenes ni lxs adultxs, en sus relatos, mencionan políticas laborales municipales, provinciales o nacionales, destinadas y con incidencia concreta en las condiciones de empleabilidad de lxs primerxs. Una de las jóvenes relata que solo unx de sus compañerxs accede al PPA en una empresa de turismo – siendo esta la especialidad del secundario – para ello debía viajar hasta Alta Gracia todos los días.

Si bien, desde la escuela se desarrolla, en conjunto con el Centro de Salud, una propuesta de pasantías laborales para lxs estudiantes de 6to año, contempla sólo a algunxs de ellxs. Cuando se les pregunta a lxs jóvenes en referencia a sus trabajos actuales y sus opciones para cuando egresen de la escuela, las políticas laborales no constituyen en sí una opción fuerte en el espectro de posibilidades de para estxs.

Sus relatos, nos permiten ligar en la reflexión crítica categorías como moratoria - educación - trabajo. Tradicionalmente, como ya nos referimos en puntos anteriores, la moratoria de las juventudes se ha ligado (entre otras cuestiones) a su calidad de estudiantes y por ende, a la posibilidad de sostener/extender dicha condición durante un tiempo previo a la inserción laboral. Ésta mirada contiene en sí varios errores de generalización; cuando nos situamos en contextos específicos, con dinámicas concretas simbólicas y de materialidad, vemos que en los sectores populares rururbanos muchas

veces, la continuidad de los estudios superiores y secundarios es difícil, ya que la dimensión de trabajo es fundamental entre las opciones y estrategias de lxs jóvenes (incluso desde edades muy bajas): *“yo cuando empecé a trabajar digamos, yo quise empezar a trabajar (...) empecé a trabajar a los 11 años, y de ahí empecé y siempre me gusto estar haciendo algo, y no estar como quien dice, al vicio”* (Entrevista a Leandro, 16 años, 2019)

Si bien, asumiendo un enfoque de derechos, la escuela secundaria se vuelve fundamental como garante en la ampliación de derechos en el espacio territorial, la misma no es suficiente. Si pensamos en la indivisibilidad de los derechos, no se puede prescindir de ninguno. La moratoria se vuelve privilegio en contextos donde el acceso y la permanencia, a estudios secundarios y superiores se complejiza, ya sea por las disponibilidad o no de opciones de formación, por las distancias hasta estos lugares o por no contar con los ingresos suficientes para costear los estudios, el transporte, etc., o los capitales culturales o sociales necesarios. La realidades de algunxs jóvenes de sectores populares rururbanos se ven muchas veces ante la disyuntiva de, por un lado, contar con ingresos inestables y escasos, fruto de los empleos a los acceden, pero que les permiten sostener consumos deseables y de su interés. Lo que adultxs describen como: *“hay que pensar que estas criaturas trabajan, tienen plata en el bolsillo siempre, pesitos, moneditas pero eso para ellos es mucho”* (T1, Entrevista a tutorxs del IPPEM, 2017); y por otro lado, ganar menos o descartar posibilidades de trabajo para priorizar la continuidad de sus estudios secundarios.

En el cotidiano de lxs jóvenes, por un lado, el empleo se liga a la oportunidad de crecimiento, al desarrollo personal y a la mejora de las condiciones de vida; emergen en el imaginario la posibilidad de tener mejores trabajos - en fábricas por ejemplo, con sueldos más altos - o trabajos que les gusten a partir de la finalización de la escuela. Entre los principales motivos que impulsan a lxs jóvenes a buscar “changas” están relacionados con, por un lado, la ayuda familiar: es decir, la necesidad de ganar dinero para aportar a los gastos de su hogar/UD; y por otro, para solventar sus consumos cotidianos y entre ello, la participación de actividades lúdicas, de recreación, de encuentro entre pares. Leandro nos cuenta:

Por ahí uno ve el esfuerzo que han hecho los padres para poder criarlo a uno y uno cuando ya empieza a tomar conciencia se da cuenta de que es hora que se pueda manejar solo. Yo desde mi punto de vista lo vi así y bueno, de ahí yo empecé. Desde los 12 años nunca, nunca les he pedido nada a mis papas. Ni que me compren un par de zapatillas, ropa o si quiero ir a algún lado. Siempre fue por mi cuenta. Yo trabajaba, llegaba los fines

de semana a mi casa, me bañaba me iba al centro y me compraba ropa, zapatillas, los celulares me los compraba yo (...) Nunca falta de que tus padres vienen y te regalan una cosa, otra, pero eso ya es de voluntad de ellos, vos no le estás pidiendo nada. Bueno, yo por ese sentido también me sentía cómodo, porque sé que ya es como un alivio para ellos porque por ahí ellos tienen que pagar las cuentas. Por ahí uno dice ¡oh!, pero si yo no pido nada, bueno no pedís nada material pero vos usas la luz, gastas agua, gastas cable, y todo eso vos no te das cuenta pero lo pagan tus padres. (Entrevista a Leandro, 16 años, 2019)

Parafraseando a González y otrxs (2016), el trabajo, en las trayectorias de lxs jóvenes les habilita en todos los casos a la posibilidad del consumo o al ahorro para el consumo posterior. El tipo de consumo al que se destinan los ingresos tiene que ver con deseos, intereses de lxs jóvenes y con la situación coyuntural de sus familias. Es menester mencionar, que lxs chicxs del IPEM en su mayoría, no habían constituido grupos familiares propios, ni expresaban esta proyección como deseo a corto o largo plazo, solo una joven había sido recientemente madre por lo que cursaba sus estudios desde su hogar. De tal forma, se reconocen dos momentos: uno de consumo propio (de salidas, ropa y tecnologías) y otra instancia de aporte a la unidad doméstica, lo que se describía como “aliviar a los padres”, “no pedirles nada”, es decir, mediante la resolución de sus propios consumos. En las charlas cotidianas, lxs jóvenes explicaban también cómo se movilizaban a pie, en bicicleta, en moto o colectivo para llegar a sus empleos o a la escuela, cuestión no menor para pensar los gastos que manejan en su cotidiano.

Antes de formar la fila en el colegio, en el trayecto del colectivo, mientras esperan el almuerzo del PAICor, en los recreos, esperando en la plaza el colectivo, acortando camino por las chacras, en las reuniones de delegadxs, en el aula mientras hacían sus tareas, entre otras ocasiones, era común escucharlxs conversar e intercambiar relatos de experiencias en torno a los objetos que consumían. El interés se concentraba en ciertos artículos y servicios como: ropa deportiva de marca, jeans de moda, autos y motocicletas, zapatillas, redes sociales, acceso a WiFi y paquetes de datos para sus celulares, eventos deportivos, bailes y fiestas. Estas conversaciones daban lugar así al despliegue de una sociabilidad en la cual se valoraban especialmente ciertos bienes de consumo.

Lxs chicxs ponían empeño en el cuidado de su imagen personal, manifestando su desagrado cuando no podían llegar limpios porque las nubes de polvo del camino se les pegaban en la ropa, zapatillas o el pelo. La relevancia del estilo y los consumos culturales para la producción de las identidades juveniles, se expresaba a través de un

interés permanente en ingresos para poder acceder a ellos. No se observó ni en jóvenes ni en adultxs algún tipo de discurso que cuestionaran estos consumos o los modelos y condiciones sociales desde los cuales son promovidos (Isacovich, 2018).

Lo que expone esta configuración de la economía popular de PdA, se relaciona con la experiencia que viven los sectores populares en cuanto a la modificación que sufre el lugar ocupado por el trabajo habitualmente (como organizador de la identidad de las personas) a partir de cuestiones como *“el desempleo, el subempleo y las pésimas condiciones laborales. A partir de este proceso, el significado del trabajo, históricamente asociado a experiencias de crecimiento personal, la capacidad, la independencia económica es transformado en muchos casos en experiencias de explotación laboral, frustración y postergación social”* (González y otrxs, 2016, p.49).

A pesar de esto el trabajo sigue apareciendo en la mayoría de los casos como el modo legítimo para “progresar”. Frente a este contexto es necesario diferenciar qué funciones cumple el trabajo en la vida de lxs jóvenes: desde una dimensión material que garantiza el consumo y el acceso a ciertos bienes deseados; y desde una dimensión simbólica que tiene que ver con el reconocimiento y la valoración que tiene: su esfuerzo, su constancia y dedicación, y “el no cargar a sus padres con más gastos”. Es importante reconocer en las representaciones de lxs jóvenes de sectores populares una contradicción entre el trabajo deseable, valorado socialmente, visto como progreso y ascenso social y el que a ellxs se les presenta en el cotidiano, como situaciones de explotación (González y otrxs, 2016).

3.2.4. El acceso a los servicios: agua, luz y transporte:

Cuando discutimos la accesibilidad de lxs jóvenes, yendo y viniendo entre lo diacrónico y lo sincrónico constantemente, es particularmente enriquecedor escuchar aquello que tiene para decir y cómo lo dicen, sus intereses y expectativas, sus necesidades y cómo las perciben. En el caso particular de lxs sujetxs de nuestra intervención, se recupera que su experiencia con las instituciones del Estado era breve/escasa y en muchos casos conflictiva; mencionar o preguntar por la Municipalidad generaba enojo, desagrado y hastío. Lo más repetido siempre fue la necesidad de contar con mayor presencia y acción estatal en PdA, entendiendo la responsabilidad que tiene esta instancia respecto al acceso o no a los servicios y a la

incidencia de las políticas públicas, como salud, educación, agua potable, luz eléctrica, seguridad, transporte, entre otras.

Se describen como posibles modos o estrategias para demandar presencia estatal y la garantización del acceso a servicios de calidad: *“mandar una carta a la municipalidad”, “consultar a la municipalidad como está el agua y los tanque y el agua”, “que C...(el intendente) se dé una vuelta”, “que la municipalidad se debería hacer cargo”, “yo llamaría a la gente de la municipalidad para que vea el informe del agua y reaccionen al agua que nos dan”* (Cauderno de Campo N°1, Mayo del 2019). La lejanía de la figura estatal municipal, no solo geográfica, sino también en términos de derechos, es una cuestión del cotidiano de lxs vecinxs del barrio. Unx de lxs jóvenes lo expresa de la siguiente manera:

Lo que me molesta es que a veces cuando reclamamos algo tenemos que renegar mucho para ser escuchados. Eso es feo porque somos personas y tenemos problemas en el barrio (...) nos tienen que escuchar como a cualquiera, y como que siempre tenemos que hacer algo que sea grande, como cortar la ruta o atacar al intendente para que hagan algo, eso sí me molesta” (...) ¡poco! muy poco está presente... (En referencia a la presencia del Estado municipal) “Cuando están las elecciones siempre vienen y te dicen por ej.: “vamos a asfaltarte la calle”. Los vecinos dicen bueno, vamos a asfaltar la calle y ahí, en ese momento te hacen todo, pero después cuando le decís no me llega agua o cualquier cosa ¡no! En elecciones siempre están pero después ya no. Dan colchones para que la gente los vote y la gente va, los vota, todo...pero después ya no se hacen presente. No cumplen lo que prometen. (Entrevista a Lara, 15 años, 2019)

La definición de la universalidad del derecho a servicios considerados centrales para la reproducción cotidiana, en la práctica no se dan, sino que su provisión se caracteriza por ausencias, deficiencias y precariedad. En relación a este punto, y entendiendo que referimos a sujetxs que desarrollan estrategias propias ante la escasa presencia estatal, es necesario recuperar que lxs habitantes de este espacio territorial, se dan sus propias modalidades de resolución, estando atravesadxs por múltiples trayectorias de participación y organización que se presentan en el espacio comunitario.

Junto a la territorialización de los sectores populares, que implica determinada distribución espacial de sujetxs atravesadxs por múltiples vulneraciones, se produce lo que algunos autores denominan *“territorialización de la política, donde el barrio se vuelve ámbito de organización colectiva y espacio de inserción de la política social que apela a las fuerzas y recursos “comunitarios”* (Acevedo & Otros, 2018, p.8). Es importante reconstruir la trayectoria del espacio poblacional en términos de

organización comunitaria, participación y demanda por derechos, por ejemplo en cuanto a la obtención de servicios públicos como la luz eléctrica y el agua corriente.

La electricidad comenzó a ser suministrada regularmente recién en el año 2016 y poco tiempo después, el agua de red. Con anterioridad la luz era provista por la Molienda que se encuentra detrás de la escuela, pero su provisión era irregular siendo frecuentes los cortes. En cuanto al agua, un camión municipal cargaba en días puntuales los tanques de las casas. A través de múltiples testimonios y de relatos de lxs mismos jóvenes, se entiende que estos se obtuvieron a partir de cortes de rutas auto-organizados por lxs pobladores locales:

Luz tenemos como hace 5 años ponele, y agua hace poquito, hace 3 que pusieron todas las cañerías. Porque antes venía el camión a llenar los pozos o lo que tenías para llenar (...) (Entrevista a Lara, 15 años, 2019);

Supo haber una reunión por el tema de la luz porque antes, toda la luz del barrio se sacaba de la cantera porque era el único lugar que tenía luz (...) me contaron que supieron hacer un piquete y ahí lograron tener luz para todo lo que es el barrio... después con el tiempo volvieron a hacer otro, pero más chico, y bueno, ya como sabían de la anterior y bueno...ahí nomás llamaron la atención, se organizaron y le pusieron agua... (Entrevista a Leandro, 16 años, 2019);

Tuvieron mucho tiempo pidiendo y recién cuando cortaron la ruta lo pusieron (...) si, los vecinos, porque no les llevaban el apunte y siempre les decían ´bueno, de acá a cinco meses, de acá a tres meses´ y no pasaba nada...como siempre, como en todas las elecciones, prometen y después nada. (Entrevista a María, 17 años, 2019);

Según Abramo (2008), se entiende que desde una “lógica de la necesidad”, lxs sujetos de manera colectiva o individual entablan un proceso cotidiano de construir un lugar para su reproducción cotidiana. *“La autoproducción del hábitat se construye como un proceso, una domesticación de la naturaleza”* en donde un lugar inhabitable se va conformando en habitable (Elorza y Morillo, 2017, p.40). Donde se van autoproduciendo las viviendas y las redes de urbanización (apertura de calles y sendas, tendidos de electricidad, cañerías de agua y movilizaciones y reclamos por servicios, etc.). La persistente acción familiar y de la organización comunitaria por producir un barrio con: servicios de calidad, espacios verdes, viviendas construidas con material, acciones comunitarias (comedores, espacios recreativos y deportivos, etc.), configura parte de un imaginario de lo que es un barrio, de cómo se concibe el barrio que se va produciendo colectivamente y una planificación del territorio, desde un imaginario de lo “deseable”, para el futuro (Elorza y Morillo, 2017)

Respecto al servicio el agua, si bien se proveía a través de cañerías, seguía en 2019, constituyendo una de las problemáticas más presentes en los relatos de lxs actores, tanto por la falta de presión, los constantes cortes de suministro (sobre todo en los meses de verano) y por la desconfianza que generaba en cuanto a las consecuencias perjudiciales que podría acarrear su consumo en la salud, debido a su dureza y alta mineralización:

Últimamente hay problemas con el agua porque la gente a veces se queja como que se rompen las bombas y no le sube agua a las personas que viven más lejos, o sea, en subida, no tienen casi nunca agua. A veces el agua está con mucho cloro y como que te hace un poco mal al sistema. Bueno eso (Entrevista a Leandro, 16 años, 2019).

La cuestión del agua, se reconocía como una problemática no solo en la discursividad joven cotidiana sino también por lxs sujetos adultxs del espacio institucional y por lxs vecinxs de barrio. En 2018, en el marco de prácticas académicas previas, una de las principales cuestiones que se problematizó fue la calidad del agua que consumían en la escuela y en la zona, atribuyéndole a ésta múltiples problemas de salud (riñones, dentadura). La organización autogestiva y colectiva implicó, por un lado, comprar entre todxs un dispenser para el consumo de agua al interior de la escuela, y por otro, la necesidad de reclamar ante el Estado municipal su derecho al agua potable. En referencia a problemas que lxs jóvenes observan en PdA, plantean: *“y el agua (...) es fea y hace mal porque le ponen mucho cloro, entonces casi nadie toman porque le hace mal (...) y bueno, acá, los que viven acá, compran agua en bidones o a veces si no queda otra opción toman”* (Entrevista a Paola, 2019).

Ello devino en la elaboración de encuestas por parte de lxs jóvenes que aplicaron al interior de su comunidad, y simultáneamente a través de un proyecto de extensión, se articuló con el CEQUIMAP (Centro de Química aplicada de la FCQ-UNC). A finales del 2018, lxs jóvenes llevaron adelante un proceso participativo donde se gestionó la extracción de pruebas de agua. A principios del 2019, en un taller del cual participó la comunidad educativa, especialistas del CEQUIMAP, presentaron los resultados de dichas pruebas. Los valores arrojados, si bien no afectaban la salud, se encontraban por fuera de los parámetros indicados para el consumo por los organismos correspondientes ya que presentaban altos valores de sulfatos y calcio. Lo que se recomendó desde lxs especialistas, fue volver a repetir las pruebas en el tiempo. También se refirieron a la importancia de poder identificar cuál es la fuente de origen del agua con la que se carga

la cisterna, si es agua de pozo, de qué pozo, para poder reconstruir el camino que sigue el servicio.

En ese encuentro lxs jóvenes expresaron las siguientes cuestiones: *“ella vive cerca de la cisterna, y está en pésimas condiciones, re sucia”*; *“el agua tiene mucho cloro, sale re blanca”*; *“el señor no respondió a la pregunta de que si tomaría o le daría a su hija esta agua toda la vida”* (Cuaderno de Campo N°1, Mayo del 2019).

Por último, otra cuestión en torno a la accesibilidad, es la poca frecuencia de ingreso al barrio del servicio de transporte público interurbano, siendo estás solamente de cuatro veces al día. Fuera de ese recorrido, lxs habitantes deben tomar los colectivos con destino a Alta Gracia o Córdoba, y caminar desde el ingreso en la ruta hasta sus hogares y viceversa. En este punto, es necesario remarcar la importancia que tiene el transporte para lxs jóvenes, en relación a la posibilidad de poder acceder y llegar a la escuela, a sus trabajos, a actividades de participación, de recreación y encuentro entre pares.

Juan se refiere a la frecuencia de los colectivos de la siguiente forma: *“hay muy pocos. Querés salir un domingo y te tenes que clavar tres horas en la parada (...) antes había menos. Eran dos por día pero”* (Entrevista a Juan, 17 años, 2019). Son reiteradas las voces que desean: *“Tener más frecuencias de colectivos”*; *“¡Más colectivos que ingresen al barrio!”*. La garita situada a un costado de la plaza y el colectivo mismo, representan simbólicamente para lxs chicxs algo importante; en una de las actividades propuestas para el aniversario del IPEM que consistía en sacar fotos que representarían a la institución, su historia y significación para el barrio, estxs eligieron fotografiar entre otras cuestiones: (en referencia a la garita) *“porque ahí esperamos el cole” (...)* *“habría que sacar el colectivo también porque nos trae a todos gratis”* (Cuaderno de Campo N°1, Mayo del 2019).

También es frecuente escuchar a lxs tutorxs docentes explicar que *“hoy los chicos llegaron tarde otras vez, porque el colectivo se les rompió”*, experiencia también vivenciada en primera persona por las autoras de la presente tesina. Respecto a esto se recuperan voces encontradas: por un lado los pobladores reclaman más frecuencias, y por otro lado, la Municipalidad y la empresa de transporte refieren que la frecuencia se disminuyó debido a que no había un uso de este que la justificara (Cuaderno de Campo N°1, Mayo del 2019). En el siguiente fragmento Paola, nos cuenta cómo se organiza para coordinar colectivos y horarios para poder llegar a la escuela y volver a su casa, entre otras cuestiones: *“Me levanto temprano, a las 11 me empiezo a cambiar y como a*

las 12 me voy a la parada y después llegó a la entrada de Punta de Agua y después tomó el otro cole que entra para acá” (Entrevista a Paola, 13 años, 2019)

En síntesis, es en las voces y sentidos de lxs jóvenes donde emergen claramente aquellas líneas que dividen territorios, como fronteras abiertas para algunos y no para otros, pero fronteras en fin que moldean oportunidades. En sus relatos, sus vínculos, sus encuentros y desencuentros, lo que desean, lo que les molesta, aparecen las marcas de las desigualdades territoriales. Preguntarse, qué conlleva ser joven en las coordenadas particulares del barrio, implica de igual manera cuestionarse **¿cómo pensamos y promovemos experiencias de participación juvenil, de encuentro entre pares y recreación? ¿(des)centramos la mirada participativa desde lo urbano o reproducimos parámetros adultocéntricos de lo que debe ser la participación juvenil ideal?** De esta manera, el análisis de las relaciones de género y las dimensiones accesibilidad, vulneración y/o reparación de sus derechos, se vuelven fundamentales si queremos pensar en clave de participación protagónica juvenil y sus posibilidades.

CAPÍTULO IV: DEL QUÉ, POR QUÉ Y CÓMO DE NUESTRA ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN

“Podríamos traer el mate para las reuniones y pensar en algo para merendar”. De esta manera, lxs jóvenes delegadxs del IPEM empiezan a socializar entre ellxs las primeras propuestas para armar y retomar sus encuentros semanales a lo largo del 2019. Poder escapar a las interrupciones de compañerxs y docentes transitando por espacios comunes y buscar la privacidad para la palabra era, junto al mate, otro de los elementos claves para sus reuniones. El espacio físico ideal para ello era... La pausa que la puntuación obliga al lector es similar a aquella que lxs jóvenes se hacían al momento de pensar (y elegir) un lugar donde reunirse dentro de los escasos márgenes edilicios de la escuela.

De todas maneras, aun frente a los acotados espacios, lxs jóvenes encontraron la forma para el encuentro. Tanto una salita desbordada de cosas como el patio trasero con su frecuente olor proveniente de la cámara séptica, fueron las trincheras desde donde sostuvieron el derecho a expresarse, a organizarse y a franquear lo instituido en pos de nuevos instituyentes orientados a una participación que si bien muchas veces tenía sus asomos en la retórica docente, otras tantas solía diluirse en lo en lo urgente, en el demandante calendario escolar, en los emergentes cotidianos.

Los días lunes (que fueron los que más se sostuvieron en el tiempo para los encuentros semanales) significaban para lxs delegadxs una serie de actividades: algunxs solicitaban la llave de la salita o del patio en la sala de profesores, otrx tocaba la puerta de cada aula buscando al resto de compañerxs (no sin antes pedir permiso al docente a cargo en ese momento) y una de las jóvenes iba tras el cuaderno de actas donde escribían lo trabajado en la jornada. Todo esto implicaba poner el cuerpo, recorrer esos espacios no sólo como estudiantes sino como “delegadxs”, actores visibles (tanto para sus pares como para sus docentes) con potencia, con proyecto como refiere Heller, para transformar no solo necesidades sino también para reinventar la microfísica del poder que se cuele en los espacios institucionales.

4.1. Miradas y debates en torno al qué de la de intervención

Uno de los objetivos de la presente producción es repensar nuestras prácticas desde miradas más integrales, por lo que es preciso detenernos, revisar e integrar

algunas discusiones y posiciones teórico-ético-políticas imprescindibles para el campo disciplinar. Esto implica, reconocer la multiplicidad de debates y posicionamientos en torno a categorías conceptuales que hacen a la intervención profesional y que es necesario recorrer para reconstruir analíticamente la delimitación del qué, por qué y cómo de nuestra intervención con una mayor claridad.

Hay diversas maneras de diseñar, llevar a cabo y explicitar una estrategia de intervención, pero la primera decisión metodológica fundamental es definir el sobre qué se intervendrá. Nuestro objeto de intervención, lejos de ser definido en un momento dado, preciso e inicial - tal y como se espera en muchos programas académicos que proponen prácticas pre-profesionales un tanto secuenciales-, atravesó por diversas instancias de dilucidación que pusieron a jugar conceptos, enfoques, posicionamientos y aproximaciones con lxs sujetxs que complejizaron, profundizaron y precisaron las lecturas iniciales en torno al mismo.

Rozas Pagaza (1998) complejiza la manera de construir teóricamente el objeto, con su concepto de **campo problemático**. Define al mismo como *"la explicitación argumentada de los nexos más significativos de la 'cuestión social hoy' con relación a la peculiaridad que adquiere la relación problematizada entre sujeto y necesidad"* (p.59). Es decir, campo problemático considera las manifestaciones de la cuestión social como "coordenadas" que se presentan cuando lxs actores sociales se enfrentan con sus necesidades como obstáculos para su reproducción social cotidiana. De esta manera:

El objeto de intervención se construye desde la reproducción cotidiana de la vida social de los sujetos, explicitada a partir de múltiples necesidades que se expresan como demandas y carencias (o no)", necesidades que responden a la relación capital – trabajo generadas en la organización de la sociedad (Rossiter y Torcilla, 2015, p.234).

Este concepto permite ubicarnos y reflexionar en torno a la dimensión situada, contextual e histórica de las expresiones de la cuestión social (en la particularidad de los territorios, comunidades, instituciones y con sus sujetxs), qué intervenciones son posibles y qué problemáticas particulares son susceptibles de ser abordadas desde la acción disciplinar (Bertona y otrxs, 2018, p.109).

De esta manera, el objeto es una argumentación teórica de la forma en que se actualiza la cuestión social y sus manifestaciones en cada época - es decir, del nudo fundamental de la sociedad capitalista, colonial, patriarcal y adultocéntrica -, en cada "hic et nunc" (aquí y ahora) de la intervención profesional (Rozas Pagaza en Rossiter y Torcilla, 2015). En la misma línea, Nora Aquín (1995), desde esta perspectiva

constructivista del “objeto de intervención”, plantea que el mismo se trata de una reconstrucción conceptual inconclusa (histórica y social en tanto la teoría no es un marco fijo y unívoco) de los fenómenos sociales.

“La cuestión social no existe como entidad material, estática ni acabada”, por el contrario, es “una construcción del lenguaje que desarrollamos como respuesta al intento por facilitar las mediaciones analíticas necesarias para develar la complejidad social que nos convoca a actuar en un momento dado” (Bertona y otrxs, 2018, p.110). Tener una real comprensión de tal complejidad, conlleva construir herramientas teóricas que sean lo suficientemente sólidas como flexibles, en tanto su utilización debe llevarse a cabo no a partir de una lectura estanca de lo social sino por el contrario contextualizada, situada y dialéctica. Es imprescindible *“la construcción de categorías teórico-metodológicas que deben ser lo suficientemente generales a la vez que permeables para poder incorporar lo específico de los territorios”* y sus sujetxs. (Bertona y otrxs, 2018, p.110).

4.1.1. Decisiones metodológicas en torno al qué de la de intervención

Las primeras entrevistas con unx de lxs referentes institucionales, fueron guiándonos por cuestionamientos y análisis en relación a qué entendíamos respecto a la definición práctica y teórica de nuestro objeto. Como parte de este proceso, una primera aproximación al mismo se sentó en relación a la **demanda directa** expresada por el coordinador de la institución: **la constitución de un centro de estudiantes**. Se entiende que la misma se definió y propuso desde una mirada adulta pero también desde una responsabilidad institucional normativa-burocrática que incentiva y reglamenta la construcción de espacios gremiales en las instituciones escolares. Fue crucial el ejercicio de la escucha para desentramar las necesidades propias de lxs jóvenes en relación a tal demanda, con el fin de acceder a sus interpretaciones respecto a la participación juvenil dentro de la escuela (ya sea mediante agremiación u otros modos más informales).

Las entrevistas con lxs jóvenes y también con algunxs docentes en particular, como así también, la observación participantes y los registros realizados de la cotidianidad de estxs actores en la institución y un constante ejercicio de lecturas teóricas, nos situó frente a enunciaciones juveniles que entraban en contradicción con lo que querían y necesitaban lxs adultxs. Ello nos llevó a poner en discusión esta primer

definición de nuestro sobre qué intervenir y redefinirlo en el marco de una mirada más amplia e historizada de los procesos colectivos de participación protagónica juveniles. Fue necesario enriquecer y profundizar el objeto en términos de campo problemático de intervención, la demanda inicial se nutrió desde lo que percibían y expresaban lxs jóvenes como necesidades cotidianas en torno a su derecho a participar.

Implicó una mirada disciplinar que superara inicialmente, un abordaje desde la carencia - desde lo que no existía: **“el centro de estudiantes”**, como el único posible objeto lineal de conocimiento e intervención, que garantizaría el derecho a la participación de lxs jóvenes -, para aprehender, recuperar y construir el campo problemático desde lo que venía originándose en torno a la participación protagónica juvenil (entre ello la Asamblea), pero con algunas dificultades para poder desarrollarse, sostenerse y a la vez encontrar su propio lugar en los tiempos y espacios institucionales. En sintonía con las reflexiones de Andrada (2018), en cuanto a que lxs jóvenes son y pueden, y no aquellos que les falta, nos encausamos en dirección al reconocimiento de la potencia participativa de lxs mismxs, sus motivaciones y las movilizaciones como parte de sus historias, desde donde construían sus demandas y maneras de encuentro, preguntándonos cómo veían aquello que proponían lxs adultxs para su participación (un centro de estudiantes y la Asamblea de Jóvenes). Pensar de manera situada, requirió una lectura dialéctica entre el contexto institucional, sus lógicas imperantes en torno a la participación juvenil y las experiencias y voces de lxs sujetxs de nuestra intervención. Era necesario precisar el campo problemático desde una postura que colocara en primer lugar las voces de lxs jóvenes y sus representaciones.

Tras estas nuevas dilucidaciones, el campo problemático se precisó en torno a **los obstáculos que lxs jóvenes percibían para el encuentro entre pares, su organización y gestión de iniciativas para su participación protagónica en tanto actores del espacio escolar**. Lxs jóvenes compartían una inquietud común ante la ausencia de espacios para su encuentro, su recreación y participación, tanto en lo institucional como en lo territorial, y las dificultades (materiales y simbólicas) para generar condiciones para ello. Mostrándose desde su potencia dispuestxs, desde el encuentro con otrxs, a construir espacios con lógicas diferentes a las propuestas adultas, que contemplan sus intereses y deseos.

En cuanto a la expresión de tales necesidades, se reconoce por un lado, una **dimensión material**, que tendrá que ver con cómo aquellas condiciones estructurales existentes tanto en lo macro como en lo micro social, que obstaculizan la participación,

recreación y diversión de lxs jóvenes en diferentes instancias: condiciones edilicias de la institución que dificultan sus encuentros; gestión burocráticas de autorizaciones para salidas institucionales, ingresos insuficientes (de lxs jóvenes, sus grupos familiares y de la institución) para destinarlos de a la participación en la Asamblea y/o actividades de encuentro y recreación (eventos musicales, deportes, prácticas artísticas); malas condiciones y poca frecuencia en el sistema de transporte público.

Por otro lado, emerge también una **dimensión no material – simbólica** de las necesidades, que contiene aquellas interpretaciones, representaciones y expresiones en relación a su necesidad y derecho como jóvenes a la participación. Esta última, será la dimensión – que en términos de viabilidades (sobre las que seremos específicas más adelante) – fue abordada desde la intervención propuesta. En este punto, queremos alejarnos de una mirada que segmenta y considera que hacer foco en una dimensión del objeto de intervención implica no abordar la otra. De forma contraria, ello implica reconocer las limitaciones de la acción pre-profesional, asumiendo la importancia de emprender procesos junto a lxs sujetxs que puedan ser factibles y tener continuidad y anclaje como dispositivos en el campo institucional.

(Re)mirar en perspectiva nuestro proceso nos permite pensar en el objeto de nuestra profesión como una construcción intersubjetiva que, de acuerdo a la forma cómo se lo defina determina en gran medida *“qué hay que hacer para abordarlo”*. No es un a priori, más allá de que los problemas de la cuestión social adquieran caras visibles y se nos hagan presentes como evidencias. Disponer de información sobre la existencia de las diferentes necesidades y problemáticas no es suficiente para la construcción del campo problemático ni para saber qué representaciones sociales se tienen sobre ello; más bien *“se constituye por y en una red de relaciones”* (Kinnersman, 2003, p.102).

La construcción del campo problemático de intervención es un devenir complejo entre lecturas y reflexiones que deben cuestionar simultáneamente la expresión de lo social materializada en diversos problemas, a la par de quién es o quiénes son lxs sujetxs de la intervención y que significantes, representaciones y subjetividades existen y se hacen cuerpo en esxs otrxs en base a sus realidades y a sus demandas, a partir de las diversas posiciones que ocupan según género, generación, sector social y trayectorias. Dejar por fuera la posibilidad de tal lectura, nos conduce a prácticas de intervención sobre lxs sujetxs, desde nuestra asimetría del saber/hacer, desde nuestra mismidad, desde prácticas que reproducen el adultocentrismo.

En definitiva, como ya dijimos, lxs jóvenes dan cuenta de dificultades y obstáculos en su cotidiano institucional (también en lo familiar y comunitario) para acceder a espacios de participación protagónica, recreación y encuentro entre pares. Al mismo tiempo, se reconocen, aquellas estrategias que estxs construyen - no sin dificultades – de forma individual y/o colectiva para su encuentro. Experiencias desde dónde se puede decir, compartir y construir otros sentidos al respecto de lo que es ser joven, alejándonos de discursos y representaciones sociales estigmatizantes, que encontramos presentes en la política pública, los medios masivos de comunicación, algunxs adultxs de la institución, entre otros; discursividades que continúan situando a lxs jóvenes sólo como insensatos, imprudentes, impulsivos, etc. Es preciso no perder de vista que muchxs jóvenes también reproducen tales discursividades y se posicionan desde ellas.

La demanda institucional desde el relato joven emerge como la posibilidad de un centro de estudiantes, remarcando la necesidad de reunirse con mayor autonomía en algún espacio físico para ellxs, sin una supervisión adulta constante, ligando a esta, la posibilidad de expresar con mayor o menor libertad sus opiniones, o cuidar lo que dicen. Otra cuestión que emerge es la falta de espacios para encontrarse con otrxs jóvenes en el barrio mismo: *“un barrio más pensado para ellos” “donde haya actividades para ellos” “un barrio mejor”*, donde los vínculos entre ellxs y con otrxs sea desde el buen trato y el respeto (Cuaderno de Campo N°8, Noviembre del 2019). En relación a ello, se concibe la Asamblea como un espacio para encontrarse con otrxs jóvenes de Malagueño, conocerse, divertirse e intercambiar. Ven en esto, la posibilidad de que otrxs jóvenes también puedan venir a su escuela, a su barrio.

Es preciso ubicarnos de forma opuesta a cualquier lectura que intente definir totalidades. La pretensión de un objeto unívoco/acabado pierde potencia para develar lo social y lxs sujetxs en su complejidad, conduciéndonos de esta manera a descontextualizaciones y análisis carentes de reflexividad. La cuestión social adquiere visibilidad en contextos, realidades y sujetxs que la viven, la expresan, la interpretan e interpelan. Por esta razón, la responsabilidad específica que nos demanda la realidad no está dada sólo en clave de ideales emancipatorios – que suelen transformarse no más que en un mito moderno de progreso – sino también de lecturas que puedan poner en escena el conjunto de interseccionalidades donde se teje la opresión de lxs sujetxs y desde donde estxs construyen determinadas formas de ser, vivir, sentir, organizarse, expresarse y reivindicar sus luchas.

Definir el qué de nuestra intervención no puede separarse del con quiénes y de cómo estxs expresan sus necesidades, ello implica, asumir la responsabilidad de ser clarxs con las mediaciones desde donde vamos al encuentro con esxs otrxs. Es necesario trascender una mirada que solo se centre en sujetxs carentes, referimos a sujetxs que sienten, *“que se constituyen como sujetxs deseantes, que vivencian, perciben e interpretan su mundo, están en él, o mejor dicho, están siendo junto a otrxs, en él”* (Bertona y otrxs, 2018, p.112).

4.2. Al respecto de la Estrategia de Intervención: definición y objetivos

En este punto, en base a tales precisiones en torno al campo problemático, es preciso avanzar hacia la definición de la Estrategia de Intervención propiamente dicha. Hablar de prácticas y conocimientos situados implica partir desde una lógica de la intervención que la concibe como un “proceso”, como práctica social y práctica profesional, como praxis en la que no tienen espacio los “esquemas rígidos”, si la reflexividad. El concepto de estrategia de intervención refiere a *“un conjunto teórico metodológico que opera como una matriz orientadora, de la actuación profesional, así como de su análisis”*. Es decir, contendrá en sí tanto el conjunto de prácticas profesionales, conscientemente dirigidas, a resolver situaciones problemáticas u obstaculizadoras de las personas en la reproducción cotidiana de su existencia (González, 2001, p.8).

Definir y planificar estrategias implica “proyectar” prácticas adecuadas a cada circunstancia del quehacer profesional, lo que conlleva, una combinación particular de conocimientos en forma de procedimientos, técnicas, instrumentos operativos. Es decir, no referimos a un prototipo cerrado a aplicar en toda situación de intervención, sino a un conjunto que se redefine con cada intervención (González, 2001). En este sentido, Piotti (2019), se interroga acerca de **qué cuestiones son centrales al momento de pensar y proponer estrategias integrales de intervención con niñxs y jóvenes**. Las estrategias de trabajo con esta población *“tienen particularidades específicas en relación a la cualidad del sujeto niña, niño o adolescente y a nuestra posición asimétrica como adultos/as en la intervención”* (p.83).

Reconocer tal singularidad es un primer paso si pretendemos mirar desde el feminismo decolonial. Lxs niñxs y jóvenes como grupos generacionales, son atravesadxs por situaciones de desigualdad, que más allá de las declaraciones acerca de

sus derechos, se sostienen y fundamentan desde un marcado autoritarismo adulto. Pensar estrategias de trabajo con lxs jóvenes implica revisar – como adultxs – los propósitos desde dónde las construimos. En este sentido, nuestra intervención apostó por una construcción colectiva y de intercambio de saberes entre profesionales de la institución (con el grupo de educadores) y lxs sujetxs con quienes trabajamos, es decir, lxs jóvenes estudiantes.

¿Qué mediaciones eran necesarias construir para el pensar y el hacer concreto? ¿Qué implicaba desarrollar una estrategia integral? Nuestro propósito fue reelaborar la demanda inicial desde una mirada que sin desdeñar la propuesta realizada desde el Proyecto Educativo Institucional y su marco normativo, captara los deseos y motivaciones de lxs jóvenes, poniendo de relieve la potencia de estxs como sujeto colectivo en la producción de su espacio institucional y en el marco de su derecho a la participación desde protagonismo.

Se concibió fundamental también, partir desde el marco experiencial reciente de lxs jóvenes y de lxs adultxs en la institucionalización local del Sistema de Protección Integral. En 2019, lxs jóvenes del IPEM encontraron dificultades para sostener su participación en la Asamblea, ya sea por cuestiones ligadas al transporte, la falta de disponibilidad de adultxs que lxs acompañaran, la superposición de los encuentros con el cronograma escolar, y la gestión de carpetas de viaje (trámite burocrático establecido por la Inspección Zonal) que en ocasiones implicaba una sobrecarga de tareas hacia lxs docentes. La estrategia no podía ser pensada por fuera de todos estos elementos.

La constitución de un centro de estudiantes no implica una especie de automatismo simbólico, que por el solo hecho de enunciarlo, comenzará a funcionar, sino que como espacio organizativo juvenil conlleva un andar, un desear estar, un compartir, un habitar procesos democráticos sostenidos en el tiempo y espacio institucional. En base a ello, construir una estrategia integral requería reconocer el experienciar concreto de lxs jóvenes en torno al derecho a la participación, a procesos organizativos y a los aspectos que lxs movilizaban y ligaban a tales cuestiones: *“encontrarme con otros chicos”, “que nos conozcan”, “que nos den bola”, “hacer algo por este barrio, para cambiar las cosas que no nos gustan”, “tener lugares para nosotros”* (Cuaderno de Campo N°1, Mayo del 2019).

Para estructurar el proceso en general, se propusieron una serie de objetivos jerarquizables y flexibles, entendiendo que tales podían ser fruto de modificaciones a lo largo del proceso, pero siempre manteniendo relación a un objetivo global de

intervención. Se definió como **objetivo general**, la apuesta por propiciar procesos participativos protagónicos de lxs jóvenes, partiendo desde sus propias voces y trayectorias de participación; y a partir de ello, en clave de **objetivos específicos** se propuso: 1) promover el ejercicio de la participación como un derechos de lxs jóvenes y su reconocimiento como central en la producción de ciudadanías; 2) reconocer las trayectorias participativas y las lógicas juveniles de encuentro, para incentivar y fortalecer espacios dentro de la institución, y; 3) potenciar la vinculación en red entre el IPEM, el Consejo Local de Infancia y Adolescencia, y las Asamblea de Jóvenes, como instancias participativas fundamentales para la protección, promoción y reparación de los derechos de lxs jóvenes.

Para realizar una lectura del tal proceso y presentar de qué modo tales objetivos se plasmaron en el cotidiano, es sumamente útil recurrir a los desarrollos de Piotti (2019). La misma, cuando refiere a la construcción y ejecución de una estrategia de intervención distingue tres acciones centrales, que se caracterizan por ser permanentes, secuenciales y recursivas a la vez: **el conocimiento, la opción y la construcción**. Estos tres procesos sinérgicos acompañaron a la estrategia pre-profesional en todo momento. Para ello, se emplearon técnicas como: la observación participante, la entrevista social, el registro en cuadernos de campo, su análisis e interpretación; y como instrumentos operativos: el diagnóstico social, la planificación, la evaluación del proceso y la sistematización de la información recolectada. En referencia a los procedimientos, se reconocen: la co-gestión, la promoción, la prevención, la co-educación y la concientización, etc (González y Nucci, 2002).

4.2.1. Del CONOCER diagnóstico que funda la intervención

En el marco de una estrategia de intervención, el interés por el conocimiento tiene un carácter esclarecedor acerca de situaciones problemáticas u obstáculos y la posibilidad de mirar, proponer y construir soluciones, en la cotidianeidad de determinadxs sujetxs. Es preciso tener claro, que diagnosticar no es investigar, sino que incorporamos saberes, conocimientos y experiencias para intervenir en situaciones que se nos presentan dilemáticas (González, 2001).

De esta manera, comenzamos por reconocer quiénes eran lxs jóvenes con lxs que trabajaríamos (más allá de lo que las miradas adultas expresaban sobre ellxs). Un

proceso de diagnóstico social no puede construirse como procesos escindidos de lxs sujetxs individuales o colectivos y los territorios e instituciones en los cuales se trabaja.

Si el objetivo principal es interpretar situaciones o problemas con el fin de trazar y proponer estrategias de resolución, según cómo nos propongamos ese conocer, tendremos una herramienta con el mayor o menor potencial para orientar las prácticas profesionales desde vinculaciones que se sepan más horizontales y menos adultocéntricas. Para proponer y construir estrategias de intervención con jóvenes es imprescindible, pensar el diagnóstico y la intervención, como un intercambio de conocimientos, es decir como un proceso de construcción de un saber mutuo, no puede darse escindido de lo que lxs jóvenes tienen para decir (González y Nucci, 2002).

Si bien a comienzos de 2019 como equipo ya contábamos con un diagnóstico preliminar en cuanto al territorio, a la institución y a lxs actorxs de la misma, fue necesario revisar y reactualizar no solo esa información de la cual ya disponíamos, sino también, los mencionados marcos éticos, políticos y teóricos desde los cuales pensar y elaborar nuevas lecturas. Cuando las intervenciones se sostienen en el tiempo, el conocimiento de los procesos, situaciones, actores, problemas, necesidades y estrategias - se elabora y re-elabora, se constata y se corrige (González y Nucci, 2002).

En primer lugar, se llevó a cabo entrevistas semiestructuradas a todo el equipo de estudiantes delegadxs, a docentes y tutorxs, que tuvieron por objetivo la indagación de saberes, miradas, representaciones de lxs sujetxs acerca del barrio, la institución, lxs jóvenes y adultxs, y la relación de estxs con la participación. De igual manera, se apeló a la observación participante y al registro en cuadernos de campo, técnicas fundamentales, a través de las cuales pudimos empezar a desentrañar algunas dinámicas habituales de la institución.

Fue muy importante para el desarrollo del análisis, las interpretaciones y evaluaciones durante todo el proceso, compartir con lxs jóvenes el por qué escribíamos, qué escribíamos, pidiendo su consentimiento y acuerdo para ello, preguntando si querían que usáramos sus nombres y/o el lenguaje inclusivo, qué conocían y opinaban de ello. Se intentó que cada encuentro con lxs jóvenes del IPEM fuera registrado, aun hasta el más espontáneo, de igual manera que las reuniones de la Asamblea de Jóvenes y el Consejo. Para ello, se definió una serie de dimensiones a tener en cuenta en el registro, cuestiones que después también fueron utilizadas para su posterior sistematización:

- **La dinámica institucional.** Por un lado, aquellas cuestiones ligadas a la espacialidad física de la cual disponía la escuela: aulas, mobiliario, insumos, etc. Por otro, de qué manera lxs jóvenes y lxs adultxs habitaban este espacio institucional: organización de las aulas y la dinámica de pluricursos; qué espacios se destinaban al PAICor, a los recreos, al funcionamiento del kiosco; que dinámica tenía la sala de docentes; en qué espacios se reúnen lxs delegadxs para trabajar, quién/es tomaban las decisiones referidas al estar o no en determinado lugar, etc.
- **Las voces, posicionamientos y prácticas de lxs jóvenes** (reconocidxs como delegadxs o no). Cómo describían su barrio, su escuela, qué les gustaba de ambos, qué no, qué necesidades y problemáticas lxs atravesaban en su cotidiano, qué estrategias desarrollaban frente a estas (individuales, familiares, comunitarias e institucionales), qué lugar ocupan lxs adultxs en sus vidas, qué propuestas o actividades había en el barrio para ellxs, dónde transcurrían sus fines de semana, cómo se divertían, qué pensaban del espacio de Asambleas, qué conocían acerca de los centros de estudiantes y si reconocían en ello una necesidad propia, cuáles eran sus motivaciones y deseos en relación a su derecho a la participación, etc.
- **Las voces, posicionamientos y prácticas de lxs adultxs de la institución.** Si bien algunos de los encuentros con lxs docentes se llevaron a cabo a través de entrevistas pautadas previamente, también se dieron otros de manera espontánea, en la sala de profesorxs o en el aula mientras lxs chicxs hacían sus tareas, en la actividad de senderismo, etc. A partir de cada una de estas instancias se pretendió indagar respecto a la organización general de los pluricursos, la matrícula de ese año, las dificultades para participar de la Asamblea, los proyectos y programas que se estaban abordando institucionalmente, cuáles de ellos estaban ligados o no a la participación de lxs jóvenes, de qué manera se vinculaban con ellxs, cómo lxs docentes entendían a la participación protagónica, cuáles eran sus reacciones más habituales ante propuestas de lxs estudiantes, por mencionar lo más recurrente.

4.2.2. Qué conlleva OPTAR por una participación protagónica juvenil en la intervención

Apostar por construir una estrategia de trabajo con y para lxs sujetxs desde el saber mutuo, implicó confrontar permanentemente nuestros esquemas interpretativos con los de otrxs; trabajamos reconociendo el potencial que reside en la intersección de

marcos de sentido, en términos de Giddens, desde una hermenéutica doble (González y Nucci, 2002). Trabajar con niñxs y jóvenes, implica interrogarnos sobre nuestra cultura adulta, lo que nos lleva a auto-confirmar el propio modelo de crianza que hemos aceptado en una conformación social con sesgos patriarcales.

Es preciso desandar e indagar qué adultx se quiere construir en las sociedades donde prevalece el poder del mercado y el individualismo, para preguntarnos por los propios modelos de crianza y vinculación de nuestras niñeces y juventudes. Implica un volver a pasar por nuestras historias, y por las maneras en que el modelo adultocéntrico las atravesó y atraviesa, para empezar a desmontar los discursos y prácticas que lo reproducen. Interrogarnos sobre ello resulta fundamental para sacudir la experiencia vivida dentro de los parámetros patriarcales de relación niñx – joven – adultx.

Korol (2007) se preguntará, qué tipo de pedagogía realizamos, qué formación política, qué valores, qué límites, qué desafíos. Pensar desde la educación popular feminista es pensar en “prácticas de la libertad”, contra las formas opresivas que perduran en las instituciones, y en la reproducción de la cultura capitalista, androcéntrica, colonizadora y adultocéntrica. Es sobre todo, la posibilidad de un ejercicio de lucha material y también subjetiva donde lxs jóvenes encuentren espacios para ejercer su autonomía (en términos de protagonismo).

Es así que, en cada encuentro con lxs jóvenes se buscó construir una propuesta de trabajo que actuara no como un límite, sino como una apertura hacia caminos que apunten a la construcción de vínculos intergeneracionales emancipatorios, que apuesten por recuperar autonomías juveniles.

4.3. De cómo CONTRUIR una estrategia de intervención en Trabajo Social:

Análisis en torno a las viabilidades presentes

Conocer, optar y construir, si bien se presentan en apartados distintos, no es más que una mera distinción con fines analíticos; en la práctica profesional se presentan como recursivos, como una triada que se da de manera intrínseca, alejándonos de miradas que dicotomizan y fragmentan la intervención del Trabajo Social y que reproducen cierta colonialidad del saber en la disciplina. Conocer y optar acompañan la estrategia de intervención durante todo su desarrollo, arrojando aquella posibilidad flexible de evaluar y reorganizar lo que nos proponemos desde la disciplina.

Un elemento central para el diseño de la estrategia, fue inicialmente reconocer y realizar un análisis en torno a **viabilidades** con las que contaba el equipo al comenzar nuestras prácticas en el IPeM en 2019.

Tal como se describió previamente, tanto nosotras como la institución educativa, estamos atravesadxs por marcos normativos y legales (leyes del SPI - Nacional 26.061 y Provincial 9944 -, como la ley Nacional de Educación 26.206 y la 26.877 de Creación y Funcionamiento de Centros de Estudiantes) que no solo nos co-responsabilizan a trabajar en pos de los derechos de lxs NNyA, entre ellos la participación, sino también, efectúan como **viabilidad legal** desde donde encauzar nuestras prácticas. Otro elemento importante que enmarca y solventa tal dimensión, es la Ordenanza Municipal que le da existencia al Consejo de Niñez y Adolescencia Local y tanto el proyecto marco como el prácticas integradas (mencionados en el apartado de nuestra trayectoria histórica) a partir de los cuales se ha venido trabajando colectivamente y en red en pos de la institucionalización del SPI en la comunidad.

Una segunda cuestión, fue la **viabilidad institucional** para el desarrollo de nuestra intervención. Desde las primeras entrevistas con algunxs docentes - referentes del IPeM se dialogó en torno a los acuerdos de trabajo. En pos de ello, se planificó y elaboró una propuesta de práctica pre-profesional y un cronograma de la primera y segunda mitad del año, se propuso encuentros puntuales con lx coordinadorx para evaluar la misma, y se conversó con lxs jóvenes acerca de sus percepciones en torno a nuestra presencia y trabajo en la escuela.

Es indispensable recuperar que: los proyectos escolares, los contenidos y tareas de cada espacio curricular, fueron cuestiones que en ocasiones fueron priorizadas antes que las reuniones de delegadxs, los encuentros de reuniones periódicas con referentes o algunxs docentes para evaluar el proceso, los encuentros de la Asamblea, etc. El permiso docente siempre fue necesario para que lxs jóvenes pudieran encontrarse, aún si la reunión ya había sido coordinada con anterioridad, predominando en ello la decisión adulta.

Las cuestiones mencionadas nos llevaron a renegociar constantemente los encuentros semanales con lxs jóvenes y con lxs actores adultxs de la escuela; más allá de haber fijado inicialmente dos días a la semana, estas coyunturas institucionales exigieron revisar constantemente la planificación de la estrategia, el cronograma y la re-evaluación misma, re-acomodándonos a tales tiempos y espacios instituidos. En referencia a esto último, otro de los obstáculos que dificultaron los encuentros con lxs

jóvenes fue la reducida (y en algunos espacios deteriorada) infraestructura con la que cuenta la institución, por la cual vienen reclamando a los diferentes gobiernos (nacional, provincial y municipal) desde hace casi nueve años, sin respuesta alguna.

Las condiciones edilicias fueron un condicionante a la hora de pensar qué espacios elegir para las reuniones semanales, para realizar entrevistas respetando la privacidad de lxs jóvenes, como así también, negociar el uso de las paredes ante la iniciativa de lxs jóvenes de colocar sus producciones allí (en su mayoría estas se encuentran ya ocupadas por la institución que funciona por la mañana, a quien pertenece el edificio). Aún con la existencia de dichos obstáculos institucionales, el equipo logró negociar y sostener a lo largo de todo el año los encuentros con lxs delegadxs reconociendo tanto la disponibilidad y potencialidad del grupo para trabajar.

En cuanto a las condiciones de viabilidad sociocultural, fue central la trayectoria que desempeñamos tanto en el territorio y la institución desde el año 2016, como en el ámbito del Consejo Municipal de Niñez y Adolescencia y sus Asambleas participativas. Tanto unxs como otrxs, reconocían en nuestro equipo no solo parte del trabajo que se ha venido gestando en la comunidad en torno a la promoción y garantización de derechos de NNyA, sino también, valoraban nuestra propuesta de continuar trabajando con la institución para el desarrollo de nuestra última práctica académica. Los vínculos construidos desde 2016, fortalecieron las condiciones de posibilidad de nuestra intervención, dotándonos de cierta legitimidad a la hora de realizar propuestas, acuerdos y actividades tanto con lxs jóvenes como con lxs adultxs de la institución.

En último lugar, recuperamos la **viabilidad política** entendiendo que la misma se teje a partir de todas las otras. Se identificó en términos de viabilidad política la expresa disponibilidad de referentes institucionales para que el espacio escolar fuese nuevamente un centro de prácticas pre-profesionales, mostrando intencionalidad respecto al trabajo y el fortalecimiento de procesos participativos de lxs jóvenes. Con lxs actores institucionales siempre se mantuvo un trato cordial y respetuoso, estando abierta la posibilidad de realizar preguntas, observar y compartir sus tareas cotidianas, mostrándose predispuestxs a responder comunicaciones telefónicas, acordar encuentros de evaluación del proceso, e incluso haciéndonos parte de actividades que concebían importantes para la participación de lxs estudiantes en la escuela (ejemplo de ello fue la actividad de senderismo, el aniversario de la escuela, la celebración de la Pachamama, la exposición de fin de año, la jornada del Día de la Primavera, los encuentros de cine comunitario, el acto de cierre de fin de año y cena de egreso de lxs jóvenes de 6to, etc).

A lo largo del tiempo se construyó un vínculo emocional y afectivo con lxs actores institucionales, y ello se entiende y recupera aquí, como gesto político, entendiendo la afectividad como una política de los cuerpos (Korol, 2007).

4.3.1. Decisiones en torno a los ámbitos de la intervención

Como ya se mencionó, en la intervención descrita condensan prácticas previas en el territorio, siendo la participación de las infancias y juventudes el eje en común de tales experiencias. Entonces, la decisión de dar continuidad a este trabajo (en el marco de nuestras últimas prácticas pre-profesionales) se sostuvo en el convencimiento de que era imprescindible no truncar los procesos participativos de lxs jóvenes.

El trabajo en el IPEM implicó un “no partir desde cero”, evitando caer en una postura que segmentara las experiencias de estxs, su historia y la potencia colectiva que allí reside. Sostenemos que pensar estrategias de intervención integrales implica por un lado: tomar y trabajar desde aquello que tienen para decir lxs jóvenes; y por otro, no desconocer la historicidad de los procesos, posibilitando la continuidad de los caminos que estxs se encuentran recorriendo o han recorrido *“buscando las piedritas que los fueron marcando, para que no se trate siempre de volver a empezar”* (Korol, 2007, p.20).

En base a ello se consideró, como primer eje de trabajo prioritario del enfoque metodológico, y en pos de capitalizar la experiencia previa, sostener la intervención del equipo en dos ámbitos: por un lado, **dar continuidad a la intervención a nivel institucional en torno al derecho a la participación protagónica de lxs jóvenes, trabajando con el grupo de delegadxs del IPEM;** y por otro lado, **sostener conjuntamente una intervención en el marco de la Asamblea de Jóvenes y el Consejo Municipal de Niñez y Adolescencia de Malagueño,** considerando estos espacios de participación comunitaria, fundamentales para el ejercicio del derecho a la participación protagónica (y de otros derechos) de lxs jóvenes, en los que la escuela sostenía su participación desde sus inicios.

Consideramos que la participación, en términos protagónicos y de derecho, se entreteje en diferentes niveles y espacios que habitan lxs jóvenes, con una mayor o menor formalidad organizativa, como por ejemplo: en la Asamblea, en proyectos de la escuela (el cine comunitario, la huerta, actividades de senderismo), el merendero, la

iglesia evangélica, entre otros lugares mencionados por ellxs. Es decir, implicó comprender que la misma no se reducía solo a la constitución de un centro de estudiantes, sino que también implicaba recuperar el tejido de muchos otros espacios y momentos donde se pone en juego la participación juvenil, y que habitualmente no son percibidos desde miradas adultocéntricas y desde los formatos de la democracia liberal.

Lxs jóvenes tenían experiencias previas, pequeñas tal vez, pero parte de su historicidad como sujetos políticos y de sus maneras de encuentro e intercambio, que no debían ser desconocidas y que podían ser sinérgicas con la posibilidad de su fortalecimiento como grupo organizado, como representantes en la Asamblea y en la futura constitución de un centro de estudiantes.

4.3.2. Trabajo con el grupo de estudiantes delegadxs

El segundo eje fue la decisión de trabajar con lxs jóvenes delegadxs, encontrando en la dinámica espacial y temporal institucional los momentos y lugares para ello. Los encuentros inicialmente se realizaron una vez por semana. Desde los aportes de la educación popular (como una herramienta clave para propiciar procesos emancipadores – autónomos – protagónicos), se decidió que los **talleres** fueran la metodología implementada para trabajar. Se entiende a los mismos como dispositivos de intervención apropiados para habilitar y promover la construcción de la participación protagónica juvenil; en ellos, se articulan la práctica y la acción, se producen sentidos y saberes, objetos materiales y simbólicos con otrxs, favoreciendo la re-creación de interacciones; a la par de la movilización de sentimientos y emociones (Caparelli y otrxs, 2009).

Esta metodología, permitió intercambiar voces y experiencias con lxs jóvenes, en donde los diálogos entre saberes realmente dieron cuenta de procesos más autónomos, tanto en la planificación de la misma instancia del encuentro o de otras más masivas para con el resto de la escuela o la Asamblea. De este modo, los espacios de encuentro se constituyeron como un primer lugar de construcción, desde los cuales se sentaron las bases para la generación de procesos organizativos de lxs jóvenes y su consolidación como colectivo.

4.3.3. Promoción del vínculo con la Asamblea, el Consejo y desarrollo de las co-gestiones necesarias para ello

En sintonía con la experiencia que el equipo venía sosteniendo en el ámbito de las Asambleas de Jóvenes de Malagueño, otra decisión de la estrategia fue acompañar al IPEM con las co-gestiones del transporte para que lxs delegadxs continúen participando a lo largo del 2019 de la misma. Si bien esta iniciativa no surgió como una propuesta manifiesta por parte de lxs actores institucionales, nuestro equipo sostuvo insistentemente la importancia de la participación de lxs jóvenes en dicho espacio.

Fortalecer la articulación entre el territorio de Punta de Agua, lxs jóvenes y el IPEM con las Asambleas y el Consejo, se entendió central para la promoción y la garantía de la institucionalidad que el SPI hoy nos demanda en torno a los derechos de los NNyA.

A la par de ello, desde la institución, se fueron realizando las carpetas de viaje solicitadas por Inspección, ya que el traslado de lxs chicxs implicaba salidas en horarios de clases y un recorrido por ruta. Si bien se logró que el Municipio y referentes del establecimiento se pusieran en contacto y posteriormente se aprobara la disponibilidad de un transporte, distintos obstáculos institucionales impidieron que la participación de lxs jóvenes se concretara a lo largo de todo el 2019.

4.3.4. Encuadre y direccionalidad de la estrategia

Fue necesario construir y reforzar el encuadre de trabajo con lxs actores adultxs y jóvenes continuamente. Con ello, y ante lo evaluado en términos de viabilidad institucional, fue necesario esclarecer cuál era nuestro rol en dicho espacio institucional, nuestros límites con respecto a dicha demanda y a partir de ello comenzar a pensar en el diseño de la estrategia de intervención.

Entendemos que la construcción de dicho dispositivo se fue dando de manera colectiva, dialéctica y dinámica en el marco del escenario institucional y territorial en el cual nos insertamos, con aciertos y desaciertos que enriquecieron el proceso, y fundamentalmente, con el acento puesto en la construcción colectiva de los saberes junto a lxs sujetxs con lxs cuales trabajamos, reflexionando en torno a sus vivencias, experiencias, creencias y potencialidades. Los modos de expresar sus interpretaciones de la realidad, sus problemáticas y respuestas, contienen aquella “potencia plebeya” a la

que hace referencia Hermida (en Bertona y otrxs, 2018, p.110). Para ello, evaluamos continuamente la estrategia y los formatos comunicacionales que manteníamos (tanto con jóvenes como adultxs), para ir readecuando la misma sin perder el encuadre de los objetivos.

Es necesario comprender que análisis diagnóstico, análisis de viabilidades y evaluación procesual fueron elementos fundamentales para sostener un encuadre de trabajo. Los acuerdos en este caso, se construyeron y negociaron tanto con referentes institucionales, con el equipo docente, y con lxs jóvenes, y estuvieron atravesados por el marco institucional: por su estructura instituida que establece pautas de acción reguladas (tiempos académicos, proyectos y desarrollos curriculares diseñados por adultxs en su mayoría). Es decir, si bien la metodología de trabajo y las propuestas realizadas fueron consensuadas inicialmente con lxs actores, no debe comprenderse ello de manera lineal sino más bien como objeto de disputas y negociaciones constantes.

De esta forma, fue necesario incluir una dimensión de directividad en la propuesta, sujeta a la evaluación continua de la estrategia y entendiendo que los acuerdos de trabajo también contienen en sí una dimensión procesual que se desenvuelve en el transcurso de la intervención. Esto no implicó dejar de recuperar los saberes y las palabras de lxs sujetxs, puesto que consideramos que la palabra de lxs actorxs es la palabra que construye lo institucional, lo transforma y recrea.

En este marco, durante el proceso de intervención apostamos a construir instancias que irrumpieran, que encontraran su propio lugar en los intersticios de la dinámica cotidiana de la institución, donde lxs jóvenes encontrarán un espacio para reunirse, para hablar con comodidad, sin condicionamientos, donde hacer sus debates y propuestas. Estas re-articulaciones desde lo institucional facilitó el encuentro de lxs sujetxs desde otras formas y aportó a la consolidación de los procesos colectivos juveniles, en tanto se posicionaron frente a otrxs desde un nosotrxs: frente a sus compañerxs y a los adultxs como delegadxs y representantes.

4.4. Análisis de las dimensiones de la intervención

En este punto, desarrollaremos cuatro áreas o dimensiones constitutivas del trabajo desplegado con lxs jóvenes, con la intención de ser lo más representativxs del alcance que tuvo el desarrollo del proceso. Una vez más, los principales insumos

recuperados para tal reconstrucción provienen de la sistematización de registros elaborados a partir de nuestros cuadernos de campo y entrevistas.

En este sentido, es preciso hacer énfasis en que la intervención llevada a cabo fue concebida como ya dijimos, desde una integralidad del proceso, pero a fines de facilitar su análisis, recuperamos algunas de las líneas más significativas que emergieron como puntos característicos de la intervención.

4.4.1. Dimensión Recreativa

El encuentro mediante la sonrisa, el abrazo, la alegría, “el reconocimiento en una mirada”, en un juego, producen posibilidades de conocimiento tanto o más fecundas que otras formas de estudio o de investigación. No referimos a experiencias programadas, desde la directividad realizada desde un lugar de saber o de poder que enmascara su desigualdad, sino desde valorar la espontaneidad de lo lúdico, de los sentires, desde formas que lxs jóvenes encuentran como amigables y cómodas de habitar (a diferencia de muchxs adultxs). Desde una ética feminista del acompañamiento, y desde la educación popular, del caminar juntxs, de transitar y contar los sentires y deseos, valorizamos el juego, como esa dimensión lúdica de las acciones que cambian al mundo y a nuestras maneras de estar en él (Korol, 2007).

El juego y la recreación, el uso del tiempo libre es una ocupación central para el desarrollo de niñxs y jóvenes, se presentan a través de actividades que los introducen en el estudio y el trabajo, pero también tienen mucho que ver con su necesidad de expansión, autonomía y de encuentro con sus pares. En las reuniones sostenidas con los jóvenes, se sostuvo tal dimensión como central, ya que se entiende que la recreación acciona la imaginación y el pensamiento anticipador como gestor de deseos, utopías, acciones y fortalece vínculos (Piotti, 2019).

Lxs jóvenes se encontraron cómodos ante propuestas simples como la de acomodarse en ronda al comenzar cada reunión, aplaudir y abrazarse como modo de saludo o despedida. Ante la propuesta de organizar el rincón asambleario: acordando quién se acercaba a la sala de profesores a pedir materiales o quién hablaba con unx profesxr para ello, quién empezaba a diseñar y escribir lo que se quería plasmar (cómo comunicarles al resto de la escuela qué significaba la Asamblea), lxs chicxs dibujaron, pintaron, e invitaron a las personas que circulaban a sumarse, dejar su aporte para contarles sobre la actividad y la Asamblea. Otra cuestión, fue pensar conjuntamente

como organizar los carteles del nivel primario para tener una pared donde colocar su producción y donde nadie fuera a dañarlo.

Tal dimensión también estuvo presente al momento de pensar, diseñar y organizar juegos para sus compañerxs a realizarse en el Día de la Primavera o compartir la actividad de senderismo con lxs estudiantes de 6to año. En esta última actividad, lxs jóvenes tomaron para sí, la responsabilidad de guiarnos por las huellas del monte, describir el paisaje, contarnos historias del lugar y compartir la merienda junto al arroyo. También describieron cómo, en su cotidianeidad, cuando el calor era muy fuerte venían al “arroyito” a divertirse, ya que para ir a una pileta tenían que trasladarse por transporte público a otro barrio más cercano al centro, relataron que de niñxs habían crecido jugando allí entre y sobre los árboles, también nos invitaron a volver, organizar y compartir un almuerzo, es decir, sumarnos a una actividad recreativa de encuentro cotidiana para ellxs.

En este punto, fue central salir del aula para el encuentro de delegadxs, desarmar el orden acostumbrado para sentarse en el suelo, en una verja, acomodar las sillas en círculo, invitando a encontrar otras formas de comunicarse más descontracturadas. Las actividades fueron encauzadas desde este punto, desde la autonomía para ir al encuentro de algo que les gustaba y donde se sentían gratos, desde las formas que ellxs eligen estar-encontrarse con sus pares y habitar los lugares, que muchas veces es rechazado por lxs adultxs y reificado como una no-tarea, como un “no hacer nada”. La prioridad fue reconocer la importancia que le dan a esta dimensión en su cotidianeidad, y en base a ello, se propuso el compartir con lxs jóvenes desde las dinámicas de encuentro que utilizaban habitualmente, y desde donde se mostraban cómodos, sin que por ello signifique perder el encuadre de la intervención.

Es necesario tener en cuenta que, lxs jóvenes pasan la mayor parte de su día en espacios escolarizados y en las lógicas de estar y compartir que proponen estos. Problematizar cuáles han sido las lógicas históricas de ser-estar para lxs jóvenes en las escuelas, qué huellas se expresan en estos campos institucionales, fue fundamental. De esta manera, lo participativo para lxs jóvenes implica el encuentro entre pares, y contiene en sí una importante cuota de lo recreativo, donde se pone en juego la expectativa de pasarla bien, de no aburrirse, de reírse, de tener el espacio de la palabra o de escuchar y que se lxs respete cuando quieren o no decir algo.

De igual manera, la Asamblea también tiene su origen con el objetivo de ser un espacio de participación protagónica, a encararse desde la lógica de lo lúdico y del

encuentro, intentando alejarse de las formas habituales de vincularse y habitar en las instituciones escolares de nivel secundario. Observamos, que allí fue fundamental, el (re)conocerse con otrxs jóvenes de la ciudad, compartir sus puntos de vistas y aquellas actividades que realizaban por fuera de la escuela, divertirse, intercambiar sus teléfonos, etc.

4.4.2. Dimensión socio-educativa

Pensar y construir nuestra intervención a partir de varias pistas que nos aporta el feminismo, implicó sostener la dimensión socio-educativa de modo imprescindible para generar, junto a lxs jóvenes, procesos que condujeran a la reflexión y el debate en torno a temáticas de su interés, y en donde la pauta para reunirnos fue empezar a caminar con mayor constancia un espacio juvenil organizado desde una mayor horizontalidad y desde la búsqueda de autonomías. Para ello, resultó sumamente valioso el ejercicio del **diálogo como práctica política elemental**, como aspiración que parte del encuentro para pronunciar palabras, recuperando el valor de la subjetividad en la creación histórica, sin desconocer aquello que cada joven traía consigo, y ponía a jugar o capitalizaba en aquel espacio (Korol, 2007)

Parafraseando a Korol (2007), las autonomías y su potencia se encuentran con el ejercicio de la “dicencia”, donde el análisis particular y colectivo puede encontrarse con la exploración de sentidos y de sentires, donde los saberes populares y académicos dialogan. La dimensión socio-educativa de la intervención significó apuntar a objetivos que promovieran la transformación social y subjetiva, fomentando una conciencia política sobre sus cotidianidades, desde el descubrimiento y la revelación al desnaturalizar lo dado.

Como ya explicamos, planificar y llevar a cabo los encuentros bajo la modalidad de talleres fue parte de nuestra apuesta ético-política, que comprende metodológicamente a la educación popular y feminista como una herramienta facilitadora de procesos protagónicos. Estos espacios de encuentro constituyeron un primer lugar a construir, sostener y reforzar, desde los cuales se sentaron las bases para la generación de procesos organizativos de lxs jóvenes como sujetxs políticxs. Se reconoció un aprendizaje que conllevó un posicionamiento propositivo de lxs jóvenes frente a lxs otrxs-adultxs. Un elemento muy claro discernible en tal posicionamiento, fue el reconocimiento abierto por parte de lxs jóvenes, de las asimetrías generacionales

y un cuestionamiento de las formas del poder adulto para con ellxs. Este elemento se sostuvo en el debate de forma constante a lo largo del año.

Se trabajaron diversas temáticas surgidas del interés de lxs jóvenes, para lo cual primero fue preciso, poner en común las problemáticas, necesidades y motivaciones que vivenciaban. Esto dio lugar a la circulación de la palabra, a momentos de debates, como así también, a la construcción de vínculos de mayor cercanía, confianza, identidad grupal y protagonismo de lxs jóvenes.

Ante las dificultades de participar de la Asamblea que se venían presentando a fines de 2018 y que se sostuvieron al comenzar 2019, se propuso replicar las actividades planificadas para este primer espacio con el grupo de delegadxs. De esta manera, se trabajó con lxs jóvenes, un diagnóstico participativo a través de un mapeo, que recogió aquellas cuestiones que les enojaban, que les agradaban y que desaeaban, en relación a su barrio, su escuela y a lxs adultxs. Ello fue una forma de acceder y reunir temas a trabajar durante el año, y en este marco, los ejes que se establecieron para ser abordados fueron:

1. **Educación sexual integral:** las jóvenes mujeres, en su mayoría, se expresaron en torno a la desigualdad de género sostenida en prácticas estereotipadas tanto en adultxs como jóvenes varones del IPEM: por qué no se les permitía a lxs jóvenes varones venir con aros, por qué las jóvenes mujeres no podían utilizar calzas y lxs jóvenes varones podían vestir como quisieran, la persistencia de mitos, prejuicios y dudas en torno a la sexualidad, el bullying sobre los cuerpos no hegemónicos, los celos como forma de violencia en el noviazgo, por qué no podían besarse en los recreos sin que los castigaran. Fue una preocupación central no tener ninguna clase o propuesta de ESI, más allá de que existiese una legislación desde hace varios años, y que los años anteriores solo habían tenido una charla anual proporcionada por lx medicx del Centro de Salud.

2. **Espacio público:** se abordó la ausencia de espacios destinados a jóvenes en el barrio, las dificultades económicas y materiales para trasladarse a otros barrios cercanos y acceder a actividades recreativas y de encuentro entre pares, el poco espacio y el estado deteriorado del edificio escolar, los reiterados pedidos en torno a esto y la falta de respuesta estatal, el déficit en el acceso a servicios públicos en el barrio.

3. **El derecho a la participación:** se indagó en torno a qué sabían lxs jóvenes en relación a un centro de estudiantes como espacio organizativo juvenil. Partiendo de este diagnóstico inicial, se platicó con ellxs cuestiones como: qué eran los derechos, qué era

un centro de estudiantes, qué legislaciones lo contemplaban, qué implicaba para la vida institucional y estudiantil contar con dicho órgano representativo, cómo se podía conformar uno.

De igual manera se compartió con ellxs experiencias participativas de centros de estudiantes juveniles de otras escuelas de la zona. Se trabajó en torno al malestar con algunas prácticas adultas que lxs jóvenes veían como injusticias e imposiciones: “no nos permiten opinar”, o “no nos dan bola”; la posibilidad de llevar adelante votaciones para constituir un centro de estudiantes, las dificultades para ir a las asambleas, donde se manifestaban conflictos en torno a perder el día de escuela o no estar en alguna materia donde se tenía nota baja, por ejemplo. Otra cuestión importante fue la confección de afiches y flyers como canales que comunicaran lo que se iba trabajando en torno al centro de estudiantes y a otras temáticas instaladas por ellxs, en las paredes de la escuela.

Es preciso decir que las representaciones que lxs jóvenes tenían en relación a las temáticas abordadas, no siempre fueron compartidas entre ellxs, difiriendo entre sus puntos de vista y reacciones. Tales debates en relación a sus lecturas y vivencias contribuyeron a la construcción colectiva de la interpretación de sus necesidades, donde confluyeron tensiones, contracciones y acuerdos. El encuentro semanal con lxs delegadxs como espacio socioeducativo, reunió saberes cotidianos y trayectorias singulares que fueron claves para la problematización colectiva del grupo.

4.4.3. Dimensión organizativa

Situarnos desde el protagonismo organizado, implica pensar y apostar por la construcción de espacios colectivos con y para lxs jóvenes, a partir de sus voces y desde sus modos de encuentro. Consideramos que recuperar para sí cuotas de autonomía es el primer paso fundamental para modificar las relaciones de poder injustas de la cultura adultocéntrica (Piotti, 2019).

Recuperar lo organizativo como arista de trabajo con el grupo de delegadxs, implicó trabajar en pos de la consolidación del grupo como tal. Según Bertona y otrxs (2018), “organización colectiva” analíticamente *“se constituye como la totalidad de procedimientos que permite agrupar, sintetizar y potenciar las acciones colectivas en función de diagnósticos, intereses, objetivos y deseos sociales colectivos”* (p.125).

A su vez Piotti (2019) nos aporta que la organización se nos presenta como espacio de construcción de derechos, donde se expresa lo personal y lo político, *“la relación entre lo privado y lo público, lo individual y lo social, lo objetivo y lo subjetivo, la autenticidad consigo mismo/a y la participación en el espacio colectivo, lo sentido y lo asignado”*, en este caso por la institución escolar. La organización colectiva posibilita superar contradicciones *“entre la realidad existente y las necesidades propias, entre la realidad interna y la realidad externa y ensamblar la historia personal con las exigencias sociales”* (p.110).

Es así que se entendió a esta dimensión como contundentemente política permitiendo *“una definición de poder colectivo, de empoderamiento positivo y constructivo para cambiar el mundo en que vivimos, para ofrecer a las infancias y juventudes otras posibilidades de vida más creativa, más sincera, más digna, más fraterna, en definitiva más humana”* (Piotti, 2019, p.110) Trabajar grupalmente con lxs jóvenes tuvo por objetivo resignificar lo colectivo y la participación en clave de acción autónoma de sujetxs políticxs con poder de transformación (Bertona y otrxs, 2018).

El grupo de delegadxs, como organización juvenil, constituyó un espacio colectivo con acción en el ámbito escolar estatal. El anclaje institucional del mismo inició en 2017, con la primera votación de delegadxs por curso. Tal proceso se había incentivado a partir de la constitución de la Asamblea de Jóvenes, y del requerimiento de que el IPPEM tuviera representatividad juvenil en ella. Aquí se visualizó la oportunidad de trabajar en red y nutrirse de y con otros grupos juveniles (grupos de delegadxs y centros de estudiantes) pertenecientes a las distintas escuelas públicas de Malagueño, que compartían dicho espacio asambleario.

Se entendió que allí se abría la posibilidad de desarrollar incidencia a nivel comunitario, al ser un espacio de participación destinado a intervenir en los procesos de satisfacción de necesidades materiales y no materiales que garanticen la reproducción cotidiana de la existencia, entre ellas las necesidades de participación y pertenencia (Acevedo, 2011).

En este sentido, nuestra estrategia de intervención junto a jóvenes, consistió en poder trabajar y fortalecer su identidad como cuerpo de delegadxs del IPPEM, reconociéndolos como sujetxs pertenecientes a sectores populares, varones y mujeres, identidades disidentes, migrantes, en situación de discapacidad, etc. Partiendo desde allí, en primer lugar, se lxs invitó a definir sus objetivos, sus responsabilidades, los acuerdos internos de encuentro y de trabajo.

Desarrollar tal dimensión, como arista de trabajo de la estrategia, implicó valorar la existencia previa y reciente de este grupo de jóvenes organizadxs, cuestión que implicaba pensarlos como sujetxs políticxs, que habían emprendido un proceso de identificación como tales, y que tenían mucho por decir, compartir y caminar en términos de participación protagónica, antes de construir un centro de estudiantes (como algo automático). Lo que favoreció el desarrollo de actividades pensadas y llevadas a cabo a partir de sus propios intereses, dando lugar al debate como instancia necesaria y prioritaria para el encuentro y desencuentro de lecturas acerca de la escuela, del barrio, de la ciudad, de sus grupos familiares y lo que implicaba participar como jóvenes en cada uno de estos espacios.

Otras de las actividades centrales fue la ya mencionada construcción colectiva de un mapeo cartográfico junto con lxs jóvenes, si bien el mismo contuvo en sí una clara intencionalidad diagnóstica, también apuntó a fortalecer la identificación de lxs jóvenes con su territorio y escuela, desde una dimensión organizativa de la estrategia. Se enunció lugares significativos, qué espacios les gustaban y cuáles no, en qué sitios podían encontrarse y dónde no, propiciando de esta manera, la apropiación y significación compartida de sus espacios cotidianos. Se pusieron en común narrativas sobre las actividades que realizaban diariamente, que les preocupaba, que les enojaba, que les gustaba de su barrio, coincidiendo entre pares en los modos de nombrar, describir y vivir lo enunciado.

Tal actividad, contuvo en sí también, el objetivo de trazar un vínculo con las actividades propuestas por la Asamblea de Jóvenes, donde otrxs jóvenes vecinx realizaron la misma dinámica. De esta manera, se observó y analizó que las problemáticas identificadas no tenían que ver con cuestiones propias de PdA sino con necesidades y problemáticas que atravesaban la realidad cotidiana de muchxs jóvenes de Malagueño, como por ejemplo, las dificultades para encontrarse entre pares, para participar protagónicamente y acceder a actividades recreativas, por mencionar aquellas que se vinculan a derecho a la participación.

Cuando se trabajó con el cuerpo de delegadxs en el diseño y construcción de un cartel destinado a compartir y comunicar información a la escuela acerca de la Asamblea, se apuntó a la construcción de herramientas de identificación colectiva. Es decir, de producción de insumos materiales para dar visibilidad y comunicar sus propuestas al resto de la comunidad educativa, como grupo colectivo que mira y construye interpretaciones del mundo, de sus espacios, de las problemáticas que lo

atraviesan, y de las respuestas que consideran factibles a ser desarrolladas. En este sentido, otra manera de profundizar el trabajo, construcción y fortalecimiento de los sentidos de pertenencia fue a través de la confección de afiches, videos y fotografías, que fueron presentadas en la feria de cierre de año, y colocados en las paredes.

En síntesis, concebimos que la dimensión organizativa favoreció la construcción otras maneras de vincularse entre jóvenes y adultxs, de recuperar espacios y tiempos, de volver a pensar en sí mismxs y en lxs otrxs como colectivo, en sus deseos, sus realidades, su escuela y su comunidad, y en sus proyectos de vida. Implicó atisbar una posibilidad de ejercicio de la democracia en la vida cotidiana desde modelos juveniles, que recuperara una conciencia colectiva e histórica, portadora de múltiples trayectorias participativas que muchas veces se alejan de los ideales de la democracia formal liberal.

Esta cuestión se ligó con la consolidación de redes de vida y afectividad, como posibilidad de crear y recrear para estxs jóvenes capital social y cultural, como herramientas para construir estrategias identitarias comunes, es decir, para encontrar juntxs nuevas trayectorias, otras maneras de habitar y construir las instituciones escolares (Piotti, 2019).

4.5. Ejes de análisis de nuestra intervención

En este punto, se propone desandar una serie de ejes en pos del análisis y el esclarecimiento de las metodologías y acciones desarrolladas en la presente intervención pre-profesional.

4.5.1. Respeto de la participación protagónica y lo colectivo juvenil en el

IPEM

Si bien se evidenció una concordancia entre la institución y nuestro equipo respecto al plan de trabajo orientado a promover y fortalecer la participación protagónica de lxs jóvenes, fueron suscitándose ciertos cambios a lo largo del proceso. Respecto al acuerdo inicial para trabajar con lxs jóvenes, el mismo comprendía un encuentro por semana (los viernes habitualmente). Tal situación se modificó por pedido de estxs, quienes consideraron necesario realizar dos encuentros semanales. Tal propuesta no fue aceptada por las autoridades institucionales, argumentando dificultades relacionadas con los tiempos y exigencias escolares: lxs jóvenes no podían salir tantos

días de sus clases. Otra cuestión manifiesta, fue que el proceso del cuerpo de delegadxs sólo seguía adelante mientras el equipo de prácticas estuviese presente, de lo contrario lxs jóvenes no tenían el permiso institucional de reunirse y darle continuidad a su trabajo como grupo. Así lo explica unx de lxs jóvenes:

(...) me jode que cuando no vienen ustedes no nos juntamos, como que si ustedes no vienen por dos semanas nosotros no hacemos nada, como que no progresamos, pero cuando vienen ustedes si (...) nos juntamos y planteamos problemas y a veces resolvemos (...) El tema es que en el colegio como que a veces los profes, como la de recién, que no te dejan salir aunque no estés haciendo nada no te dejan. Deberíamos plantear, pedirle a C, que aunque sea la última hora, un ratito o media hora, nos juntemos y planteamos algo, lo escribamos en el cuaderno y después cuando vengan ustedes vemos que podemos hacer (Entrevista a Lara, 15 años, 2019)

De esta manera, el proceso fue de constitución y consolidación del espacio colectivo, dado que el mismo existía en términos discursivos, pero en la práctica no se daba efectivamente para que lxs jóvenes se encontraran de manera regular en el marco de un objetivo común, accediendo efectivamente a su derecho a la participación.

Si bien el número de jóvenes se mantuvo, su permanencia durante la totalidad del encuentro fue variable; algunxs se retiraban antes de concluir o se distraían más fácilmente, otrxs se sumaban a medida que se desocupaban de sus tareas escolares, etc. En este marco, pudimos identificar diversos factores que incidieron en la variabilidad de la participación, entre los cuales encontramos: ciertas dificultades en relación a las disponibilidades dadas por la intensidad de la demanda escolar en cuanto a producción y tiempo de estudio; la decisión docente adulta en torno al permiso o no de salir del espacio áulico; la superposición de otras cuestiones escolares como paro y talleres docentes, actos escolares, el receso de invierno, entre otros.

De esta manera, fue preciso sostener una presión constante o insistencia en pos de las reuniones del cuerpo de delegadxs. En este sentido, la construcción de las propuestas estuvo siempre pensada desde los condicionamientos materiales, que implican complejidades en distintas oportunidades. En primer lugar, fue complejo encontrar un espacio físico donde reunirse, poder situarnos todxs mirándonos al rostro, con las suficientes dimensiones para estar cómodxs. Como equipo entendimos que respetar los intereses y apropiaciones que lxs jóvenes planteaban en relación a dónde desarrollar los encuentros, era fundamental para generar un proceso genuino, democratizante, al mismo tiempo que desafiante, en tanto se debía fortalecer el encuadre de trabajo por estas condiciones antes mencionadas.

En ocasiones se eligió el pasillo como lugar de encuentro (espacio que generalmente también funcionaba como aula o comedor), siendo un obstáculo las distracciones o interrupciones que se generaban en tanto se estaba en lugar donde circulaban docentes y compañerxs constantemente. Lxs jóvenes también se mostraban incómodos o cohibidos al momento de hablar de ciertas cuestiones, sobre todo las referidas a lxs adultxs, y estando atentos a la aparición de alguien, por lo que bajaban la voz o susurraban, poniendo en ejercicio un código compartido habitualmente entre ellxs.

Poco a poco lxs jóvenes fueron encontrando y probando distintos lugares donde reunirse; aquellos intersticios entre los tiempos y los espacios escolares. También se utilizó una oficina pequeña que tiene variados usos, el patio delantero, la cancha frente al colegio y el patio trasero. En referencia a este último, era un espacio poco utilizado debido a que la cámara séptica despedía un fuerte olor; aun así, lxs jóvenes pidieron la llave y terminaron reuniéndose allí, en rondas bajo la sombra de los espinos que poblaban el lugar, ya que más allá de la incomodidad causada por el hedor, encontraban la comodidad de la palabra sin tapujos y de la expresión sin censura. Recuperando sus voces, los encuentros de delegadxs implicaban para ellxs las siguientes sensaciones y experiencias:

Me siento bien, cómodo. Es un lugar donde te podes expresar tranquilamente, sin ocultar nada de lo que pasa (Entrevista a Leandro, 16 años, 2019);

Esta bueno (...) porque por ahí los profesores no te dejan hablar, dar tu opinión...o te dejan pero no te sentís muy suelto porque pensás que después no se, te van a...te marcan, me entendés? en cambio con Uds no, podemos hablar total no va a molestar, no nos van a poner mala nota, no nos van a hacer llevar la materia (Entrevista a Juan, 17 años, 2019);

Me gusta (...) desde que empezaron a venir, yo dije que es un lugar donde vos podes plantear cosas que te molestan del colegio o cosas, como hablar libremente...no es lo mismo que hablar con un profe, y bueno y eso me gusta (Entrevista a María, 17 años, 2019).

Se puede observar cómo en este camino de la participación por lo institucional-material (y sus dificultades), lxs jóvenes buscaron constantemente habitar espacios institucionales que les posibilitaran mayor privacidad, comodidad y tranquilidad para expresarse (como en el patio trasero pese a que las condiciones físicas del mismo no eran óptimas). Tal como se lee en sus propias expresiones, constantemente manifestaban sentirse incomodxs o alertas ante la mirada adulta de algunxs docentes si

ellxs tenían que opinar o “defender alguna causa”. A partir de este análisis, es posible comprender a estos modos de habitar la escuela como estrategias que les permitieron encontrar y acceder a otros espacios donde tener voz sin sentirse inhibidos por aquellas posiciones adultas asimétricas y muchas veces “sancionadoras” de algunxs de ellxs.

A partir de las actividades descritas y de las reuniones semanales, observamos que en esos encuentros con otrx/s se gestaron nuevos sentidos respecto a una participación más autónoma, al derecho a derecho a decir y que sus opiniones sean tenidas en cuenta, poniendo en jaque performatividades heredadas en cuanto a cómo lxs jóvenes deben expresarse, en qué ámbitos y de qué maneras. Politizar y desnaturalizar la vida cotidiana, como así también los deseos, las experiencias y las vivencias de cada unx, fue un proceso de suma importancia en pos de fortalecer la ciudadanía juvenil.

Antes de finalizar el año, lxs jóvenes decidieron elaborar afiches para compartirlos y presentarlos en la exposición escolar de cierre de año, donde todos los cursos y estudiantes presentaban las producciones realizadas a lo largo de 2019, en los distintos espacios curriculares. Diseñaron el contenido, lo que querían decir y cómo, hicieron fotos de ellxs para agregar a lxs afiches. También realizaron pequeños videos en los que cada delegadx relatava en breves palabras qué era para ellxs participación y por qué entonces era importante tener un centro de estudiantes en el IPEM.

En este análisis, es importante que realicemos una evaluación de la propuesta metodológica llevada a cabo, su encuadre y el trabajo desempeñado como equipo. En distintos momentos, los dispositivos y propuestas lúdicas-pedagógicas no estuvieron en consonancia con las expectativas del grupo de jóvenes, generando silencios, distracciones o desmotivación de participar. Ello implicó readecuaciones durante la intervención, en pos de establecer y fortalecer el vínculo con ellxs, desde el diálogo, preguntándoles respecto a sus percepciones, si estaban de acuerdo con las modalidades que proponíamos o si preferían otras, si se sentían cómodos estando allí. De esta manera, lo principal fue que las reuniones constituyeran un espacio agradable para lxs chicxs, de su interés.

Durante la intervención, apostamos por una evaluación en proceso, que posibilitara llevar a cabo cambios referidos a la estrategia que tuvieron que ver con la difusión. Sostener un grupo de Whatsapp con lxs jóvenes resultó mucho más directo y ágil en términos organizativos, que seguir manteniendo la intermediación de actores institucionales adultxs; el reforzar continuamente los acuerdos colectivos en pos de fortalecer la participación protagónica juvenil, proponiendo reuniones más seguidas con

el equipo docente; la realización de propuestas que siguieron una lógica de la oportunidad, aprovechando momentos como el Aniversario de la Escuela como ocasiones para promover actividades de lxs jóvenes más protagónicas.

Ante la persistencia de las dificultades para participar de la Asamblea y sostener las reuniones de delegadxs dos veces a la semana, implicó a que nos detuviéramos a repensar lo que estábamos haciendo y cómo para encontrar qué otras maneras de trabajo eran posibles ante estas limitaciones. Parte del enriquecimiento grupal tuvo que ver con sostener una línea de trabajo en común, que reconocía las trayectorias, las modalidades y temáticas tratadas en las instancias de encuentro del Consejo Local y la Asamblea, y que tenían directa relación con las discusiones que el cuerpo de delegadxs también discutía (ESI, espacio público, y participación). Se concibió fundamental para el encuentro con ellxs, capitalizar tales experiencias en la Asamblea, los modos políticos que allí habían construido y compartido para encontrarse entre pares, desde el respeto por la palabra del otrx, lo lúdico, la recreación y su protagonismo.

Si bien no se pudo asistir a la Asamblea durante todo el año, lxs jóvenes se organizaron ante la posibilidad de hacerlo. Como criterios de participación acordaron como importante, la responsabilidad, el compromiso con el espacio y que todxs lxs delegadxs pudieran ir, sean suplentes o titulares. Mostraron entusiasmo ante la posibilidad de compartir su experiencia como delegadxs con otrxs jóvenes, quienes también venían transitando prácticas en sus escuelas como cuerpos de delegados o centros de estudiantes, y con lxs que ya habían tenido contacto, de los que conservaban recuerdos de años anteriores tanto en las Asambleas de Jóvenes como de Niñxs. Fueron en este tipo de instancias donde se cristalizaron discursos y representaciones respecto a la participación protagónica y la democracia representativa como delegadxs.

En este recorrido analítico, podemos identificar que tales actividades si bien no impactaron en una constitución formal de un centro de estudiantes, sí permitieron consolidar un proceso instituyente a cargo de lxs jóvenes que no sólo lxs encontró llevando a cabo acciones concretas que los ubicaban en el espacio institucional desde una posición que lxs mostraba hacia el resto de compañerxs y docentes como cuerpo de delegadxs representates de sus cursos, sino también que significó para este grupo la asunción de procesos internos de organización operativa, logística y a su vez política.

En cuanto a las disposiciones adultas en torno a la participación protagónica de lxs jóvenes en el IPPEM, si bien se reconoce una apuesta institucional por fortalecer los procesos participativos, se concibe que aún queda mucho por desandar. En referencia a

esto último, las reacciones adultas más comunes ante propuestas de lxs jóvenes en ocasiones se caracterizaron por la reticencia, la duda (cierta discusión o preguntas) o la dilación de tiempos frente a alguna iniciativa que terminaba por diluirla sin haber sido concretada, etc. Recién hacia finales del ciclo lectivo, estas cuestiones fueron cambiando, llegándose a vislumbrar mayor confianza hacia las actividades desempeñadas por lxs jóvenes y mayores márgenes de protagonismo para esto.

En síntesis, podemos decir que la confluencia de todos estos elementos, compartidos con el cuerpo de delegdxs desde sus experiencias, sus interseccionalidades, intereses y deseos, significó la posibilidad de pensar con mayores niveles de complejidad las formas de organización colectiva juvenil, apostando por una elaboración de herramientas que les proporcionara mayor protagonismo.

4.5.2. Del vínculo: IPeM, Asamblea de Jóvenes y Consejo Local

Es a través del Consejo Local y de sus espacios asamblearios - como ya se dijo -, que como equipo de trabajo, tenemos nuestros primeros contactos con lxs adultxs, niñxs y jóvenes del IPeM de Punta de Agua. Nos resulta importante destacar que tanto lxs jóvenes como algunxs referentes adultxs del IPeM 345 sostenían su participación en el ámbito del Consejo y de las Asambleas (tanto de niñxs como jóvenes desde su origen), presencia que se ve mermada hacia fines del año 2018 y totalmente en 2019.

Como equipo extensionista en el marco del Consejo Local de Niñez y Adolescencia de Malagueño, la participación asamblearia siempre se pensó como línea prioritaria a sostener, desarrollar y fortalecer en pos de favorecer la organización colectiva hacia el interior de cada escuela que participaban del espacio. Es importante remarcar que, en el marco de nuestra estrategia de intervención, la participación de lxs jóvenes de PdA y la conformación de su cuerpo de delegadxs se ligaron indefectiblemente a la experiencia señalada. El encuentro con otrxs jóvenes de la zona favoreció un proceso de reconocimiento empático en torno a sus experiencias como jóvenes de PdA y alrededores, las cuales no eran una situación ajena a un proceso social más amplio que atravesaba a la localidad.

Tales intercambios pusieron en cuestión los modos de participar hacia dentro de las instituciones escolares. El reconocimiento con otrxs jóvenes, con quienes compartían necesidades, intereses y experiencias, facilitó la generación de aprendizajes colectivos en torno a la representación, el debate, la elaboración de propuestas, etc. En este

sentido, al ser este espacio un lugar que nuclea a jóvenes de diferentes barrios, que se organizan a través de diversas maneras, es decir que a su vez participan de otros espacios e instituciones, se pudo evidenciar los modos heterogéneos de participar, y el compartir de ello. De esta forma, hacia el interior de cada escuela, el proceso de conformación de centros de estudiantes o elección de delegadxs, se reactivó o adquirió mayor impulso como temática de interés, planteando lxs jóvenes sus propias demandas y preguntas hacia lxs referentes adultxs escolares. En este sentido, la experiencia particular del sujetx de esta intervención evidenció otra manera posible de encontrarse en el territorio: la experiencia protagónica capitalizada en nuevos procesos hacia el interior de cada escuela que participaba de la Asamblea.

De esta manera, entendiendo que resultó fundamental la experiencia que lxs jóvenes del IPEM pudieron realizar junto a sus pares en la Asamblea, se consideró un punto central de la estrategia, continuar trabajando, fortaleciendo y disputando la participación en tal espacio. A raíz de las dificultades que se presentaron en la institución para que lxs delegadxs participaran en las Asambleas, tal estrategia tuvo que reconfigurarse, por lo cual, se acordó tanto con el referente institucional como con unx docente, recuperar las temáticas trabajadas en cada encuentro asambleario y replicarlo en las reuniones con lxs delegadxs del IPEM, con las adaptaciones necesarias frente a una disposición espacial y temporal distinta, y un número menor de jóvenes. Se decidió junto a ellxs no sólo la réplica de las Asambleas sino también armar el ya comentado, “rincón asambleario”, en donde se colocó información respecto a qué es la Asamblea, cómo surge, quiénes participan en ella, y cuáles eran las fechas establecidas de los encuentros mensuales con el objetivo de que toda la población educativa tuviera acceso a dicha información y pudiera conocer qué implica la presencia de este espacio participativo en la comunidad. En la vorágine cotidiana que atravesaba al personal educativo, frente a diversas dificultades materiales (edilicias) y simbólicas, fue preciso pensar en los intersticios, en esas brechas como posibilidad del hacer, del aprender en el hacer, donde pequeñas experiencias pueden ser fundamentales para ganar espacio, para mover en cierta forma las estructuras de las relaciones intergeneracionales tradicionales tan arraigadas.

La experiencia previa de participación de lxs jóvenes en la Asamblea, favoreció no solo a la identidad, sino también contribuyó a crear una dinámica de retroalimentación entre las modalidades de participación propuestas por dicho espacio y las actividades compartidas con lxs jóvenes del IPEM. En este punto es necesario

resaltar que lxs jóvenes que sí asistían a la Asamblea expresaban un marcado interés por intercambiar experiencias y encontrarse con otrxs jóvenes de Malagueño. Ante las dificultades del IPEM para concurrir, las preguntas respecto a sus compañeros ausentes fueron reiteradas, pero también emergieron propuestas tales como: *“realizar las asambleas en diversos lugares me parece”* (Cuaderno de Campo N°11, Asamblea de Jóvenes, 2019), *“Yo estoy diciendo que le digamos a la Municipalidad que nos dé un transporte así vamos a buscar a los de San Nicolás y vamos todos juntos (en referencia de ir a Punta de Agua)”* (Cuaderno de Campo N°12, Asamblea de Jóvenes, 2019). De esta manera, en algún momento del año, se evaluó y negoció conjuntamente con lxs actores adultxs del IPEM, la posibilidad de que se realizara un encuentro de la Asamblea en Punta de Agua, que por limitaciones presupuestarias municipales no se dio.

Si bien, lxs delegadxs no pudieron participar de los encuentros durante todo el año, se compartió con ellxs, las experiencias que allí comunicaban lxs jóvenes de otras escuelas, sobre todo en lo referido a sus propias formas organizativas juveniles: en particular el IPEM de San Nicolás, había constituido recientemente su centro de estudiantes y los otros grupos estaban transitando la organización de sus cuerpos de delegadxs, por lo que reclamaban por las dificultades que encontraban, las estrategias que desempeñaban, las formas que utilizaban para comunicar sus acciones, entre otras.

Siguiendo las líneas de acción del equipo de trabajo de las Asambleas, en el encuentro con lxs delegadxs del IPEM, se buscó fortalecer la participación de estxs desde una perspectiva de derechos. La asamblea constituía un espacio de debate y encuentro de jóvenes que tenía también por objetivo nutrir a partir de sus voces un diagnóstico participativo sobre los derechos de las niñeces y juventudes de la localidad. A propósito de ello se llevó a cabo por parte del presente equipo, un permanente registro y sistematización de la experiencia entendiendo ello fundamental también para la memoria del proyecto. Estos insumos permitieron monitorear y evaluar lo que se estaba realizando en el IPEM y planificar los encuentros con sus delegadxs. A su vez, ello también implicó un aporte significativo para que las experiencias de las voces de lxs jóvenes de PdA fueran visibilizadas en tal diagnóstico.

En referencia a la Asamblea, si bien lxs jóvenes participaron del espacio activamente, la composición del grupo asambleario osciló constantemente a lo largo del año. Esto se debió a criterios adultxs e institucionales y el imaginario que tienen en torno a la participación, docentes y directivos dieron prioridad a diferentes actividades

curriculares o institucionales sobre la asistencia a la Asamblea, o definieron criterios para la participación ligados a medidas disciplinarias (les permitían asistir a los que “mejor se portaban” o tenían “mejor rendimiento escolar”). La asistencia se dio en función de la disponibilidad o “buena voluntad” de lxs adultxs para acompañar. Esto impactó obstaculizando y enlenteciendo el proceso organizativo juvenil de cierta forma (Cuaderno de Campo N°12, Asamblea de Jóvenes, 2019).

4.5.3. Participación juvenil y género

Promover y garantizar procesos participativos por parte de lxs jóvenes en el espacio escolar nos condujo a retomar reflexivamente dos cuestiones generales: por una parte, nos preguntamos respecto a los modos que tienen tanto las identidades masculinas como femeninas a la hora de ocupar el espacio público del debate, de la palabra y el protagonismo; y por otro, a repensar la cultura escolar en torno a la construcción sexo-generica y a los códigos que ello imprime en los modos de ser, estar y transitar los espacios institucionales.

Respecto al primer punto reflexivo, consideramos central desandar las tensiones que presenta el derecho a la participación con el modo en que se encuentra arraigada la cultura adultocéntrica-patriarcal. La intervención con jóvenes requiere mirar con agudeza estas cuestiones para evitar naturalizar ausencias de identidades femeninas en los espacios públicos. Andrada (2018a) expresa que muchas veces:

(...) Las jóvenes no sólo no participan del grupo del barrio, la murga, los talleres porque el andar en la calle se representa como cosa de varones o mujeres de mala reputación. Sino también porque las jóvenes son las que sostienen muchas veces el trabajo de cuidado en las familias ante la ausencia de la madre que trabaja fuera, o es la que tiene a su cargo tareas domésticas (p.64).

De esta manera, reconocer que las jóvenes presentan cierta desventaja a la hora de participar por cuestiones ligadas muchas veces a los roles y estereotipos de género, nos situó de manera más crítica y alerta en la observación y en la intervención.

En cuanto a la institución educativa en general, consideramos que aún hoy, con avances normativos que implican visibilización y conquistas de derechos de mujeres y disidencias sexo-genericas, se continúan solapando en las aulas y en los diferentes espacios, contenidos androcéntricos, patriarcales y heteronormados. *“El espacio escolar fue desde sus orígenes un campo instituido de diferencias, aunque los discursos refieran*

con énfasis a la igualdad. La escuela marca las posibilidades (...) de cada sujetx” (Colectivo Feminista La Revuelta, 2016, p.105)

A raíz de ello, nuestro objetivo tuvo hincapié en la observación y problematización colectiva respecto a los modos en que circulaba la palabra en cada uno de los encuentros de delegadxs y a la hora de tomar decisiones, de planificar acciones concretas, asignar ciertos roles y responsabilidades para ello, etc. A partir de las reuniones semanales con lxs delegadxs, fuimos observando que: las jóvenes delegadas se encargaban de avisar curso por curso a sus compañerxs varones que daríamos inicio a la reunión, incluso pidiendo permiso por sus compañeros a lxs docentes a cargo en ese momento; se encargaban de registrar los encuentros; asentaban dichos registros en el libro de actas y se encargaban de guardarlo en la sala de profes luego que finalizaba la reunión; etc.

Durante el tiempo que duraban las reuniones, era común observar que los jóvenes delegados se levantaban muchas veces para ir al kiosco o al baño sin pedir permiso a diferencia de las jóvenes quienes sí lo hacían levantando la mano. Una situación recurrente era que algunos encuentros se superponían con los recreos. Esto implicaba que todxs salían al patio pero las mujeres aclaraban previamente, que posterior al toque del timbre, continuarían con la reunión a diferencia de los varones a quienes, en ocasiones, sus compañeras iban a buscarlos para decirles que tenían que volver para continuar con la reunión.

En base a una experiencia concreta (el festejo del día de la primavera), es importante recuperar los modos en que se organizaron y distribuyeron las tareas entre lxs delegadxs (si bien concebimos que en esta distribución de roles intervinieron roles habituales asignados por algunxs docentes). Tanto en el diseño como en la planificación de las actividades, fueron las jóvenes quienes se encargaron de idearlas (juegos que facilitarían a sus compañerxs como stands donde armaban trenzas y peinados). Junto a ello, también asumieron la gestión del premio destinado al equipo que obtuviera mayor puntaje en todos los juegos. Los jóvenes varones coordinaron algunas de las postas lúdicas, eran referentes de subgrupos y reproducían la música.

Frente a estos indicadores, que paulatinamente fueron emergiendo y haciéndose visibles, en cada uno de los encuentros fuimos abordando diferentes ejes que pudieran accionar pensamientos crítico-reflexivos en torno a: la socialización diferencial de géneros; la libertad de decisiones; los sentimientos experimentados por las mujeres y los varones respecto a sus cuerpos, a sus formas de vestir, de expresarse; a los impactos

desiguales que tiene el patriarcado y el adultocentrismo; los debates en torno al uso del lenguaje inclusivo, etc.

Estos espacios co-construidos con lxs jóvenes delegadxs, tuvieron como objetivo la promoción tanto de los derechos civiles y políticos de cada unx a participar, a ser oídos, a agremiarse estudiantilmente, sino también de aquellos ligados a la sexualidad en términos integrales tal como lo postulan los lineamientos de la ley de ESI. Si bien los tiempos y el devenir azaroso de los procesos impidieron profundizar las problematizaciones respecto a los lugares y roles ocupados en relación al género (tanto ligados a la participación como a la convivencia cotidiana con sus pares dentro y fuera de la escuela), consideramos importante el hecho de que se haya instalado en el grupo el debate en torno a las múltiples opresiones, relaciones, estereotipos e incluso violencias que se naturalizan desde el sistema hetero-patriarcal. Estos acaecimientos operan en tanto balbuceos que implican una apertura hacia disputas y luchas en torno a la construcción de roles alternativos a los impuestos desde un paradigma patriarcal opresor, que estereotipos mediante, encorseta y atraviesa cuerpos, relaciones y roles tanto en la cotidianidad como en las diversas instituciones y formas de organizaciones.

A lo largo de nuestras lecturas en torno a la dialéctica juventudes-participación-género hemos ido reconociendo que la participación protagónica como derecho de lxs jóvenes, entra constantemente en tensión tanto con los modos adultocéntricos (imperantes en instituciones, organizaciones, en el propio entramado social, etc) como con aquellas exclusiones arraigadas en el espacio público, ligadas muchas veces al género. Ello nos sitúa en la obligación de seguir construyendo espacios y modos otros de vinculaciones intergeneracionales e intergenéricas que nos mantengan alertas frente a lógicas adultistas y patriarcales que impidan y vulneren el acceso al debate, a la palabra. En conexión con lo anterior, consideramos que al definir cualquier estrategia de acción/intervención es crucial tener en cuenta los debates de género para poder avanzar en la construcción de prácticas libres, donde la circulación del poder y la toma de decisiones no se encuentren sesgadas por las huellas patriarcales de la vida cotidiana.

Reflexiones Finales. Algunas claves para seguir pensando el Trabajo Social y la participación juvenil.

A lo largo de la sistematización de nuestro proceso pre-profesional descubrimos que las preguntas abren más caminos que las respuestas, pues en el vacío momentáneo que crea una pregunta sin respuesta pueden multiplicarse nuevos ensayos sociales y culturales que no reproduzcan o, incluso, que desafíen las reglas del poder (Pañuelos en Rebeldía, 2007).

Se presentan aquí, algunas claves para pensar, por un lado, las prácticas académicas, pre-profesionales y profesionales en Trabajo Social, y por otro, las implicancias que conlleva el diseño de estrategias de intervención que sean acogedoras del protagonismo y la potencia juvenil para abordar la participación.

Como se ha descrito en el capítulo inicial de esta tesina, nuestra práctica pre-profesional se desarrolló en el marco del proyecto que tuvo por objetivo la articulación de prácticas académicas en un territorio particular desde el 2016 al 2019 (año de nuestra intervención pre-profesional). Por esta razón es que el proceso de escritura de la presente tesina conllevó recuperar no sólo la intervención llevada a cabo durante el 2019 sino la integralidad del trayecto emprendido desde un inicio.

Es importante remarcar, que esto no es común en las trayectorias académicas de Trabajo Social, ya que usualmente se suelen proponer prácticas en distintos lugares, desde distintas áreas de intervención (ancianidad, salud, educación, mujeres, etc.). Es por ello, que consideramos que nuestra trayectoria de prácticas le imprimió una riqueza particular a nuestra intervención pre-profesional de quinto nivel. Desde esta vivencia situada como estudiantes, y desde los aportes de la teoría decolonial, nos interpelamos en torno a cómo aprendemos (y cómo se enseña) el oficio de nuestra intervención.

Proponemos pensar y actuar desde una dimensión temporal espiralada/circular cuyo anclaje se encuentra en el pensamiento ancestral. Si bien el pensamiento moderno y occidental nos imprime la idea del tiempo cronológico, secuencial, lineal y evolutivo (resultando insuficientes para comprender la complejidad de los procesos compartidos en los territorios e instituciones), nuestra experiencia puede ser analizada desde una circularidad, desde una permanencia, que se contrapuso desbordando muchas de las propuestas y formas de conocimiento de la academia.

El hacer, pensar, sentipensar del Trabajo Social no se produce de forma escalonada y/o fragmentada. Si bien en la presente producción retomamos definiciones

binarias como sujetxs/objeto, concebimos (junto a las docentes que nos han acompañado) que es un desafío continuo el repensar estas categorías que de alguna forma u otra siguen reproduciendo un pensamiento desde la racionalidad occidental.

Frente a aquellos ideales que muchas veces nos entramparon la mirada respecto a nuestras intervenciones proponemos seguir avanzando en la decolonialidad de nuestro saber-hacer. Nuestra disciplina despliega su potencialidad y se reconoce en las continuidades, entramándose en tiempos y espacios, donde se construye, refuerza y negocia vínculos con otrxs actorxs (en nuestro caso por ejemplo, el IPEM, el Consejo Local de Niñez y Adolescencia, el equipo de docentes y sus proyectos, etc), que contribuyen a las condiciones de posibilidad de las prácticas. .

En cuanto a la participación juvenil, sostenemos que no se llega a la misma de forma espontánea. Una de las primeras claves para el trabajo con jóvenes, es dejar de reconocer dicha participación desde lo que lxs adultxs conciben (desde imaginario ideales) en tanto “respuestas o modos correctos de participar, ser, hacer y estar” en las instituciones y/o territorios. Comprometernos con el derecho de lxs jóvenes a una participación protagónica conlleva poner en primer plano la escucha y la acción respecto a lo que ellxs quieren, desean y proponen, desde sus experiencias y dinámicas de encuentro. La misma, si bien demanda de un ejercicio siempre renovado por parte de sus actores y del amparo de legislaciones y normativas vigentes, también precisa del desarrollo de políticas públicas concretas que garanticen sus condiciones de posibilidad.

Alcanzar la participación protagónica de lxs jóvenes en el marco de la escuela implica visibilizar y modificar ciertos habitus que aún perduran en tanto huellas de un paradigma marcadamente disciplinante y adultocéntrico. Asumir el gran desafío de construir una escuela más participativa y democrática, debe ser un objetivo estratégico para quienes trabajan con jóvenes. El contenido ético-político, teórico y metodológico que componga ese objetivo, será esencial en la posibilidad de proponer o potenciar reales procesos de participación, que no solo están presentes en la letra de la norma sino también en las subjetividades que se construyen cotidianamente en los patios, en las aulas, en los actos, en los encuentros de delegadxs, en los centros de estudiantes, etc.

La participación como derecho se aprehende en el hacer, en el andar con otrxs, en la expresión de los deseos. Cuanto más se haga circular la palabra en la escuela, más se estará avanzando en la formación de ciudadanía y de vínculos que puedan transformar las relaciones intergeneracionales en torno a la escucha mutua y el respeto por lxs demás. El dialogo como herramienta en la cotidianidad de las relaciones, debe apuntar a

la conformación paulatina pero comprometida de una polifonía de voces en las cuales lxs jóvenes encuentren espacios de autonomías y de acompañamiento, donde se apropien de estrategias discursivas y políticas desde las cuáles puedan enunciar su propia historia, utopías, dirimir conflictos, denunciar injusticias y desigualdades, enunciando y trabajando por otros mundos.

La participación de lxs jóvenes en las instituciones educativas nos lleva a trascender su referenciación automática con la agremiación, la acción representativa del voto, del armado de listas y de propuestas, etc. No es menor pensar la participación protagónica desde el juego y la recreación, ya que en ese encuentro con otrxs, es posible construir y pensar nuevas subjetividades políticas. El juego es una herramienta de transformación, es un espacio de libertad donde las propias identidades, a partir de las vivencias, sentires y emocionalidades implicadas en ese acto, también generan subjetividades políticas.

El desafío reside en encontrar en estos espacios públicos, aquellas instancias de conflictos de intereses que luchan por la inclusión y el reconocimiento de debates, necesidades, demandas, voces, proyectos, etc., disputando la microfísica del poder dentro del campo educativo.

Concebimos que tal como las juventudes, la participación es heterogénea, diversa, lo cual se imprime es las diversas prácticas y acciones juveniles dentro de las escuelas. Sostenemos que la existencia de “centros de estudiantes” – en tanto órgano donde sedimentan diferentes modos de encauzar y visibilizar reclamos y propuestas por parte de lxs jóvenes, que garantiza los derechos ciudadanos de lxs mismxs – no debería llevarnos a conclusiones anticipadas respecto a la participación y organización juvenil en las instituciones. La promoción y la formación de subjetividades y actorías políticas también pueden gestarse en múltiples tramas, en diversas instancias participativas (formales o no), como vínculos particulares de lxs jóvenes con la política y la ciudadanía. El desafío se encuentra en las nuevas lecturas que en tanto adultxs docentes, facilitadorxs, coordinadores, etc., de estos espacios podamos realizar respecto a las maneras de vivir la política y lo político por parte de lxs jóvenes en el espacio escolar.

Cuestión no menor a la hora de abordar la triada jóvenes-participación-escuela es lo territorial y sus particularidades. Sostenemos que entre las instituciones y las comunidades se mantienen sinergias lo cual denota que las primeras no son espacios cerrados sino que constantemente sostienen procesos con el territorio, tejiendo lazos mutuamente. Las formas que la participación juvenil adquiere en las escuelas tendrán

que ver tanto con la mirada que lxs sujetxs, que emprenden la acción juvenil, tienen de las organizaciones que habitan (de sus misiones y de los proyectos que construyen), como con las formas que lxs contextos locales y barriales proponen y disponen para ellxs.

La apropiación que hacen lxs jóvenes de lo institucional, tanto desde el silencio como desde las quejas, el cansancio, la alegría, la diversión, el juego, sus vestimentas y lenguajes, recuerdan la necesidad de producir otros diálogos que recuperen aquellos anclajes y potencias que lxs sujetxs ponen en juego frente a sus necesidades, demandas, y deseos; entendemos que un nexo entre ciudadanía y participación protagónica lo configura la agencia, la actoría que lxs jóvenes desarrollan para movilizarse en torno a recursos materiales y simbólicos que transformen sus realidades.

Para finalizar, seguimos imaginando(nos) y proyectando(nos) en estrategias de intervención desafiantes y orientadas a una emancipación integral, múltiple y compleja, dialéctica, alegre, colorida, diversa, y ruidosa, que sea libertaria y transparente en sus opciones éticas, que contenga en sí una polifonía de voces y se defienda como rebelde, personal, colectiva y solidaria; que cuestione y vaya quebrando las miradas, prácticas y representaciones sociales dicotómicas, opresivas, adultocéntricas, coloniales y patriarcales; que se postule como reestructuradora de los procesos cotidianos e históricos de lxs jóvenes. (Pañuelos en Rebeldía, 2007).

Referencias bibliográficas

Acevedo, Mariana Patricia. (2018) Investigar e Intervenir con Jóvenes de sectores populares: claves conceptuales y herramientas de trabajo/ Mariana Patricia Acevedo; Susana Andrada; Ana Paola Machinandiarena. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario, 2018.

Acevedo, Patricia. (2011) En torno a los sujetos: aportes, debates, ejes de análisis de la organización como construcción colectiva. Cátedra de Teoría, Espacios y Estrategias de Intervención III, Plan de Estudios 2004, Licenciatura en Trabajo Social/Facultad de Ciencias Sociales/Universidad Nacional de Córdoba.

Acevedo, Patricia. (2018) Introducción. En P. Acevedo., S. Andrada y P. Machinandiarena (Eds.) *Investigar e intervenir con jóvenes de sectores populares: claves conceptuales y herramientas de trabajo*. 1°ed. Ciudad de Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Acevedo, Patricia; Andrada, Susana; Lopez, Eliana y Rotondi, Eugenia. (2019) En M. Nazareno y otros, *Pasaron cosas : política y políticas públicas en el gobierno de Cambiemos* (pp. 149-170) - 1a ed . - Córdoba : Brujas ; Córdoba : Universidad de Nacional de Córdoba (UNC), 2019.

Alvarado, Sara Victoria; Martínez Posada, Jorge Eliécer y Muñoz Gaviria, Diego Alejandro. (2009) Contextualización teórica al tema de las juventudes: una mirada desde las ciencias sociales a la juventud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Vol. 7* (no. 1 ene-jun 2009). Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Manizales.

Andrada, Susana. (2018) Nuevos territorios para la participación infanto juvenil. La experiencia de la Red de Infancia de Malagueño. Ponencia en Congreso de Ciencias Sociales a 100 años de la Reforma Universitaria, UNC, Córdoba, Argentina.

- **Andrada, Susana. (2018a)** Estrategias de intervención con jóvenes de sectores populares. En M. P. Acevedo, *Investigar e intervenir con jóvenes de sectores populares* (pp. 45-66) 1°ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Universitario.
- **Andrada, Susana. (2018b)** *Nuevos territorios para la participación infanto-juvenil. La experiencia de la Red de Infancia de Malagueño*. Ponencia presentada en Congreso de Ciencias Sociales a 100 años de la Reforma Universitaria- UNC. Eje temático: Infancia(s) y Juventud(es). Facultad de Ciencias Sociales, UNC, Córdoba
- **Andrada, Susana. (2018c)** *Tensiones entre políticas de empleo y juventudes. Aportes para una revisión crítica que recupera la mirada de los y las jóvenes*. Trabajo presentado en VI ReNIJA, Córdoba. Grupo de Trabajo 10: Trabajo y representaciones laborales. Córdoba

Aparicio, Pablo y Peyré Fernando. (2011) Jóvenes, migración y procesos de integración socioeducativa en Argentina. La ruralidad como estigma y fractura de la cohesión social », RITA n°5: diciembre 2011. Disponible en línea: <http://www.revue-rita.com/notes-de-recherche/jovenes-migracion-yprocesos-de-integracion-socioeducativa-en-argentina-la-ruralidad-como-estigma-y-fractura-de-la-cohesion-social.html>

Aquín, Nora. (2015) El territorio como espacio de producción y reproducción de la vida social. La nueva centralidad de los espacios territoriales en la disputa por los derechos.

Aquín, Nora y Acevedo, Patricia. (2013) Contextos y sujetos de la intervención en trabajo territorial: necesidad de revisiones teóricas y lecturas empíricas en la actual coyuntura. *VII Jornadas Disciplinarias de Trabajo Social. "Trabajo Social e Intervención Territorial en el Nuevo Contexto Latinoamericano"*. Catamarca.

Aquín, Nora y Acevedo, Patricia. (2012) Estrategias de Intervención del Trabajo Social Comunitario. Ficha de Cátedra. Universidad Nacional de Córdoba. Escuela de Trabajo Social.

Araujo Frias, Jaime. (2013) *Hacia un nuevo paradigma educativo*. En: Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación. N° 14. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

Arévalo, Luis y otrxs. (2009) Jóvenes participación y protagonismo. Una experiencia de trabajo con jóvenes de sectores populares. SERVIPROH 2003-2008. Córdoba, Argentina.

Baringo Ezquerro, David. (2013) La tesis de la producción del espacio en Henri Lefebvre y sus críticos: un enfoque a tomar en consideración. *Revista Quid (16)* N° 3 (119-135) del Área de Estudios Urbanos del Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA)

Bertona, Lucía; Ramia, Villalpando, Agustina y Scarpino, Pascual. (2018) *Vivir en las fronteras: de la producción territorial de la salud colectiva con jóvenes y mujeres de Nueva Esperanza*; Licenciatura en Trabajo Social; Facultad de Ciencias Sociales; Universidad Nacional de Córdoba. Tesina de Grado.

Bonvillani, Andrea. (2012) Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En C. P. Echandia, A. D. Gómez y P. Vommaro (Comp.) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas: Cooperativa Editorial Magisterio

Bourdieu, Pierre. (1990) "La juventud no es más que una palabra", en Sociología y Cultura. México D. F., CriJalbo-CNCA (Los noventa).

Bourdieu, Pierre. (2007) El sentido práctico. Siglo XXI, Buenos Aires.

Butler, Judith. (2000) Imitación e insubordinación de género. En Giordano Raul, Graham Graciela, López María Teresa y Ravizza Julio César (compiladores): *Grafías de Eros. Historia, género e identidades sexuales*. Edelp, Buenos Aires.

Caparelli, Florencia; Dileo, Irina y Visilio, Cindi. (2009) Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología II Congreso Internacional de Psicología - V Congreso Nacional de Psicología "Ciencia y Profesión" Año 2017, Vol. 3, N°2, 158-167 ISSN 1853-0354 www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp

Castro Gómez, Santiago. (2000) Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro. P. 145 - 163; En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*; Edgardo Lander (Compilador)

Centro de Derechos Humanos y Ambiente (CHRE) y Red Latinoamericana de Políticas Públicas para la Producción Limpia de Ladrillos (PANLAC). (Octubre de 2017) Informe sobre el Sector Ladrillero Artesanal con Inventario y

Recomendaciones: CASO ARGENTINA Visita a Villa Dolores, Las Tapias y Florencio Varela con Inventario Ladrillero de Córdoba y Florencio Varela Incluido. Informe GEAMIN

Céspedes, Edgardo. (2019) “Escribir los sujetos” [artículo en línea]. Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social. Vol. 3, Nro. 5. Carrera de Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. UNC. pp. 187-199 [Fecha de consulta: 04/02/2020]. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/26136>

Chaves, Mariana. (2006) Los espacios urbanos de jóvenes en la ciudad de La Plata (Tesis de doctorado) Facultad de Ciencias Naturales y Museo. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://naturalis.fcnym.unlp.edu.ar/id/20120126000076>

Chaves, Mariana. (2010) ¿Juventud? En M. Chaves, *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. -1ª ed. -(pp.25-49) Buenos Aires: Espacio Editorial.

Clemente, Adriana. (2016) La pobreza persistente como un fenómeno situado. Notas para su abordaje. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas Año 6* (núm. 10) Enero - Junio 2016, paginas. 13-27

Clemente, Adriana; Derteano, Pablo y Roffler, Erika. (2012) Pobreza y acceso a las políticas sociales. El caso de los jóvenes en el conurbano bonaerense. Dossier. Proyecto UBACyT MS 04 (2010-2012) “Familiarización del enfoque de bienestar, últimas redes y reconfiguración de la pobreza y la indigencia en medios urbanos”. Clemente, A. y Rofman, A. (directores). Disponible en: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/S86-DOSSIER-CLEMENTE.pdf>

Colectiva Feminista La Revuelta. (2016) Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En C. Korol, *Feminismos Populares. Pedagogías y Políticas, Parte II Textos generadores*. (p.103-125) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Chirimbote; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: América Libre.

Crosetto, Rosana. (2013) Contexto socio histórico Argentina- Siglo XX. En R. Crosseto y S. Andrada, *Trabajo social, universidad y sociedad: introducción a la Carrera de Licenciatura en Trabajo Social*. 1ª ed. 1ª reimp. Pp.89-151- Córdoba: UNC.

Cussianovich Villarán, Alejandro. (s/f) Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos de la infancia. En: Historia del pensamiento social sobre la infancia. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. (P.p.86-102)

Danani Claudia. (2006) Politización ¿autonomía para el Trabajo Social? Un intento de reconstruir el panorama latinoamericano P.191, en Katalysis v.9 n.2. Florianópolis.

De Sousa Santos, Boaventura. (2010) Epistemologías del sur. Siglo XXI: México.

Delfino, María. (2017) *Jóvenes y escuela en espacios sociales rurales: Aproximaciones al punto de vista juvenil*. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1501/te.1501.pdf>

Derrida, Jacques. (1971) De la gramatología. Traductores Oscar del Barco y Conrado Ceretti. Siglo XXI. Buenos Aires.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004) LAS DIFICULTADES EN

LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS. Un estudio en escuelas de nuestro país Seguimiento y monitoreo para el alerta temprana. Proyecto DINIECE – UNICEF. Mayo 2004. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001410.pdf> Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf>

Domenech Eduardo. (2014) “Bolivianos” en la “Escuela Argentina”: representaciones acerca de los hijos de inmigrantes bolivianos en una escuela de la periferia urbana. Remhu - Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum ., Brasília, Año XXII, n. 42, p. 171-188, jan./jun. 2014

Duarte Quapper, Klaudio. (2001) ¿Juventud o juventudes? "Juventud o Juventudes. Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente". En: “Adolescencia y juventud. Análisis de una población postergada. San José, Libro Universitario Regional.

Duarte Quapper, Klaudio. (2005) Cuerpo, Poder y Placer. Disputas en hombres jóvenes de sectores empobrecidos. Disponible en: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/121836/Cuerpo_poder_y_placer.pdf?squence=1&isAllowed=y

Duarte Quapper, Klaudio. (2018) Lo juvenil observado con lentes de género. En K. Duarte Quapper y C. Álvarez Valdés (Eds.), *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (pp.17-47) Chile: Edición de la Facultad de las Ciencias Sociales Universidad de Chile.

Duarte Quapper, Klaudio. (s/f) Investigación social chilena en juventudes. *El caso de la Revista Última Década*, páginas 124-154.

Duque Arias, Nelson y Lopera, Carlos. (2013) *Perspectiva de análisis decolonial de las visiones del desarrollo desde el territorio: Estudio de caso Vereda Sopetran; San Luis, Antioquia.* (Trabajo de Grado). Universidad EAFIT, Rio Negro, Antioquia.

Elorza, Ana y Morillo, Ernesto. (2017) El territorio urbano en disputa: representaciones y prácticas en procesos de autoproducción del hábitat. *ConCienciaSocial. Revista digital de Trabajo Social.* Vol. 1 (2017) Nro. 1 – Córdoba.

Espinosa Miñoso, Yuderkys. (Diciembre de 2014) Feminismo decolonial: Una ruptura con la visión hegemónica, eurocéntrica, racista y burguesa (Barroso Tristán, José María) [Revista Digital]. Disponible en: <https://iberoamericasocial.com/feminismo-decolonial-una-ruptura-con-la-vision-hegemonica-eurocentrica-racista-y-burguesa/>

Feixa, Carles. (1998) De jóvenes, bandas y tribus (Antropología de la juventud). Barcelona: Ariel.

Filmus, Daniel. (1996) Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de Siglo: procesos y desafíos. Buenos Aires, Editorial Troquel.

Gamboa, Mariana. (2009) “Aproximaciones a la problemática campesino indígenas. El campesino cordobés”. Córdoba: Mimeo.

Gamboa, Mariana. (s/f) Características de lo rururbano. Presentación power point.

Gómez Hernández, Esperanza. (2015) La formación profesional en Trabajo Social: Avances y tensiones en el contexto de América latina y el Caribe. Conferencia presentada en el marco del XXI Seminario Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social “A 50 años del Movimiento de reconceptualización”, México, Mazatlán, 28, 29 y 30 de septiembre y 1° de octubre de 2015.

Gómez Hernández, Esperanza; Patiño Sánchez, Marisol. (2018) Decolonialidad en lo Social. Apuntes desde Trabajo Social [artículo en línea]. Conciencia Social. Revista digital de Trabajo Social. Vol. 2, Nro. 3. Carrera de Licenciatura en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales. UNC. pp. 140-155 [Fecha de consulta: 04/02/20]. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/21593>

González, Consuelo; Giménez, Nicolás y Piscitello, Florencia. (2016). El mito de los Caralisa. Estrategias laborales y educativas en jóvenes de sectores populares. (Tesina de Licenciatura en Trabajo Social). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

González, Cristina y Nucci, Nelly. (2002) El Diagnóstico Social y el Abordaje Familiar. Mimeo. Carrera Licenciatura en Trabajo Social – Facultad de Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Córdoba Secretaría Académica Av. Valparaíso s/n – Ciudad Universitaria - Córdoba (CP 5000) – Argentina / Tel-Fax: 54-0351-4334114/5 (Int. 112) - Email: academica@fcs.unc.edu.ar - www.ets.unc.edu.ar

Gonzalez, Cristina. (2001) La intervención en el Abordaje Familiar. Escuela de Trabajo Social. UNC. Córdoba. Argentina. (Material de cátedra sin editar).

Harvey, David (2009) El derecho a la ciudad. Revista digital del Programa de Gestión de la Ciudad. Año 1, Abril. Universidad Oberta de Catalunya. Recuperado: http://cafedelasciudades.com.ar/carajillo/1_art5.htm (24/09/2009)

Hermida, María Eugenia. (2018) Derechos, neoliberalismo y Trabajo Social. Por una reconceptualización descolonial del enfoque de derechos en la intervención profesional. Ponencia presentada en XXIX Congreso Nacional de Trabajo Social: La dimensión ético-política en el ejercicio profesional: la revisión de las prácticas en la actual coyuntura. FAAPSS- CPASSanta Fe, agosto 2018

Instituto Nacional de Estadística y Censos - I.N.D.E.C. (2018) Encuesta de Actividades de Niños, Niñas y Adolescentes 2016-2017 (EANNA) - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libro digital, PDF. Disponible en: https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/sociedad/eanna_2018.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). (2012): Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2010. Buenos Aires, Argentina.

Isacovich, Paula. (2018) Entre la empleabilidad y las economías callejeras. Una mirada etnográfica desde una política de juventud. Pp.95 – 113. Compilado por Mariana Chaves, Pablo Vommaro y María Florencia; “Edades, políticas y generaciones en América Latina”, Gentile Revista Ensamblés Otoño 2018, año 4, n.8, pp. 10-14 ISSN 2422-5541 [online] ISSN 2422-5444 [impresa].

Job, María del Mar (2017) El derecho a la vivienda, una lucha de la Cooperativa 17 de Diciembre. Por Redacción La Tinta. <https://latinta.com.ar/author/admin/> Consultado el: 6/5/2020

Kinersman, Natalio. (2003) "El Objeto, la Unidad de Trabajo y los Objetivos". En Pensar el Trabajo Social. Una introducción desde el Construccionismo.. Grupo Editorial Lumen Humanitas. - 2a ed -. Buenos Aires - México.

Korol, Claudia. (2007) “La educación como práctica de la libertad”. Nuevas lecturas posibles. Hacia una pedagogía feminista - 1º 1a ed. - : El Colectivo, América Libre, 2007. Korol, Claudia (comp.) 256 p., 22 x 15 cm ISBN: 978-987-23514-5-8 1. Educación. 2. Feminismo. I. Título CDD 305.4. Pp.15 – 25.

- Kosoy, Alicia. (s/f).** Trayectorias subjetivas y construcción de identidad social de jóvenes de clases populares. Disponible en: http://170.210.53.25/ms_ici/wp-content/uploads/2012/11/ALICIA-KOSSOY-GT7-UNGS-version-final.pdf
- Krasukopf, Dina. (s/f)** Dimensiones de la participación en las juventudes contemporáneas latinoamericanas
- Krauskopf, Dina. (1998)** Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. *En publicación: Participación y Desarrollo Social en la adolescencia.* San José: Fondo de Población de Naciones Unidas 1998. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf>
- Lewkowicz, Ignacio. (1996)** “¿A qué llamamos historicidad?”. CEAP, Buenos Aires.
- Liebel, Manfred. (2007)** Paternalismo, Participación y Protagonismo Infantil. Academia Internacional de La Universidad de Berlín.
- Lugones, María. (2012)** Subjetividad esclava, colonialidad de género, marginalidad y opresiones múltiples. En Montes, Patricia (Ed.), *Pensando los feminismos en Bolivia* (Serie Foros 2. pp. 129-140). La Paz: Conexión Fondo de Emancipaciones.
- Mançano Fernandes, Bernardo. (2012)** Territorios, teoría y política. Introducción. Publicado en: Calderón, Georgina y Efraín León (Coord.). *Descubriendo la espacialidad social en América Latina.* Colección “Cómo pensar la geografía”. Vol. 3. Editorial Itaca. Disponible en: <https://horizontescomunitarios.files.wordpress.com/2016/10/mancano-fernandez-territorios-teoria-y-politica.pdf>
- Margulis, Mario y Urresti, Marcelo. (s/f)** La juventud es más que una palabra. Disponible en https://perio.unlp.edu.ar/teorias/index_archivos/margulis_la_juventud.pdf
- Mignolo, Walter. (2000)** *Local Histories / Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges and Border Thinking.* Princenton University Press, Princenton.
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación (2017)** Plan Nacional para la Prevención y Erradicación del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente 2018-2022. Dirección de Políticas de Erradicación del Trabajo Infantil y protección del Trabajo Adolescente. Disponible en: http://www.trabajo.gov.ar/downloads/trabajoinfantilno/trabajoInf_PlanNacional.pdf
- Muñoz González, Germán y Muñoz Gaviria, Diego Alejandro. (2008)** La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: una aproximación teórica desde los estudios culturales. *Revista Argentina de Sociología*, vol. 6, núm. 11, noviembre-diciembre, pp. 217-236. Consejo de Profesionales en Sociología Buenos Aires, Argentina.
- Núñez, Pedro. (2014)** Haciendo política en la escuela. Jóvenes y experiencias de participación. *Para Juanito, Revista de educación popular y pedagogías críticas.* Segunda etapa / Año 2 / N°4 / ISSN 2347-0348. Fundación La Salle, Buenos Aires.
- Pañuelos en Rebeldía (2007)** Presentación; Hacia una pedagogía feminista - 1º 1a ed. - : El Colectivo, América Libre, 2007. Korol, Claudia (comp.) 256 p., 22 x 15 cm ISBN: 978-987-23514-5-8 1. Educación. 2. Feminismo. I. Título CDD 305.4
- Paulín, Horacio. (2012)** “Niñas, niños y adolescentes en el ejercicio de la ciudadanía”. Cap. 3, Pág. en *Sistemas de protección integral de los derechos de niños, niñas y Adolescentes: recorridos y perspectivas desde el Estado y la sociedad civil.* Compilado por Mariela del Valle Messi y María Eugenia Danieli. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2012.

Piotti, María Lidia. (2019) *Protagonismo infantil y Trabajo Social*. Mendoza, Argentina: Lengua Viva.

Quijano, Aníbal. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>

Red Interuniversitarias de Posgrados de Políticas Sociales (RIPSO). (2019) Informe: “Situación de la infancia y adolescencia en la Argentina”. Especialización en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia. Facultad de Trabajo Social. Universidad Nacional de Entre Ríos. Especialización en Intervención Social en Niñez y Adolescencia, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba. Especialización en Gestión de Políticas para la Infancia y Adolescencia, Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Reguillo, Rossana. (2000) Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- **Reguillo, Rossana. (2003a)** Ciudadanías juveniles en América Latina. *Última Década* N°19, CIDPA Viña del Mar, pp.11-30
- **Reguillo, Rossana. (2003b)** Ciudadanía cultural. Una categoría para pensar a los jóvenes. *A renglón seguido*.

Rossiter, María Cecilia Martínez y Torrecilla, Agustina. (2015) El objeto de intervención del Trabajo Social y su construcción a lo largo de la historia Documentos de Trabajo Social: Revista de trabajo y acción social, N°56 · ISSN 1133-6552 / ISSN Electrónico 2173-8246, pp. 229-240

Rotondi, Gabriela. (2016) Estrategias y estrategias en la escuela secundaria: participación y acción política juvenil. *Revista Eleuthera*, 15, 13-33. DOI: 10.17151/elev.2016.15.2.

Rozas Pagaza, Margarita. (1998) Una perspectiva teórica metodológica de la intervención en Trabajo Social. Buenos Aires: Espacio

Santos, Milton. (1996) *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona, España, Ed. Oikos-tau.

Scarfó, Gabriela y Prudent, Elías. (2018) La extensión de la educación secundaria en el ámbito rural: estrategias para su logro en dos jurisdicciones. Área de Investigación y Seguimiento de Programas Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE) Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE) Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Serie Apuntes de Investigación / N° 15 / Septiembre de 2018 ISSN: 2545-8884. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/15-prudent-scarfo-laextensiondelaedsecundaria_16-5-2019_di.pdf

Silveira, Sara. (2001) La dimensión de género y sus implicaciones en la relación entre juventud, trabajo y formación. En E. Pieck, *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social*. (Pp.457-491) Universidad Iberoamericana Biblioteca Francisco Xavier Clavijero.

Stuchlik, Silvia. (2005) La Nueva Ley de Infancia. Aportes para su implementación. Comité argentino de seguimiento de la aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño.

Trachitte, María Teresa. (2008) Ética y trabajo social: la dimensión ética en la intervención profesional. *Sociedade em Debate*, Pelotas, 14(1): 47-79, jan.-jun./2008

Universidad Nacional de Córdoba. (2012) *Informe Final de los Consejos Comunitarios de Córdoba*. Programa de Fortalecimiento de los Consejos Comunitarios de Niñez y Adolescencia de Córdoba. Córdoba.

Urteaga Castro Pozo, Maritza y Sáenz Ramírez, Mauricio. (2012) Juventudes, géneros y sexos. Resituando categorías. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, vol. 10 (núm. 37) enero-junio, 2012, pp. 5-21. Universidad La Salle Distrito Federal, México

Villa Sepúlveda, María Eugenia. (2011) Del concepto de juventud al de juventudes y al de lo juvenil. *Revista educación y pedagogía*, vol. 23 (núm. 60) mayo-agosto, páginas 147-157.

Legislaciones

- **Ley N° 9.870. (2011)** Ley de Educación de la Provincia de Córdoba. Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba, del 6 de enero de 2011. Disponible en: https://dges-cba.infed.edu.ar/sitio/upload/Ley_9870.pdf
- **Ley N° 9944. (2011)** Promoción y protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes de la provincia de Córdoba, Córdoba, Argentina. Sancionada el 4 de mayo de 2011 Promulgada el 3 de junio de 2011
- **Ley N° 26.877. (2013)** Creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes, Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. Sancionada el 3 de Julio de 2013, promulgada el 1 de agosto de 2013
- **Ley N° 26.206. (2006)** Ley de Educación Nacional. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- **Ley N° 26.061. (2005)** Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Disponible en: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- **Observación General N° 12. (2009)** El derecho del niño a ser escuchado. Comité de los Derechos del Niño, N.U.
- **Resolución N° 124/10. (2010)** Estatuto Modelo para Centros de Estudiantes. Córdoba, Argentina. 2010
- **Ordenanza Municipal N° 2130 Decreto 10311618. (2017):** “Creación del Consejo Municipal de Niñez y Adolescencia de la Ciudad de Malagueño”. Municipalidad de la Ciudad de Malagueño: Córdoba.

Fuentes primarias

Cuadernos de Campo:

- Cuaderno de Campo N°1 (Mayo del 2019) Taller con CEQUIMAP, devolución de los resultados de las pruebas de agua.
- Cuaderno de Campo N°2 (Junio del 2019) Actividad de fotografía con lxs jóvenes, para el aniversario del IPEM.

- Cuaderno de Campo N°3 (Agosto del 2019) Encuentro de mapeo con lxs jóvenes. IPEM N°345;.
- Cuaderno de Campo N°4 (Agosto del 2019) Encuentro con lxs jóvenes delegadxs (Rincon de la Asamblea).
- Cuaderno de Campo N°5 (Agosto del 2019) Conversación con docente.
- Cuaderno de Campo N°6 (Septiembre del 2019) Encuentro con lxs jóvenes delegadxs.
- Cuaderno de Campo N°7 (Octubre del 2019) Jornada de Cine Comunitario.
- Campo N°8 (Noviembre del 2019) Encuentro con lxs jóvenes delegadxs.
- Cuaderno de Campo N°9 (Noviembre del 2019) Jornada de Expo Punta de Agua.
- Cuaderno N°10 (Noviembre del 2019) Actividad de senderismo con lxs jóvenes de 6to y docentes.
- Cuaderno de Campo N° 11 (2019) 3ra Encuentro de la Asamblea de Jóvenes.
- Cuaderno de Campo N°12 (2019) 4to Encuentro de la Asamblea de Jóvenes.

Entrevistas a adultxs del IPEM:

- Entrevista a tutorxs del IPEM (2017) Realizada por: Ledesma Veronica; Ledesma, Romina.
- Entrevista a tutorxs y docente del IPEM (2017) Realizada por: Gomez, Antonella; Sabattini, Maria Belén.
- Entrevista a docente del IPEM (Abril del 2019) Realizada por: Gómez, Antonella.

Entrevistas a jóvenes del IPEM:

- Entrevista a Juan. Realizada por Gómez, Antonella (17 años)
- Entrevista a Paola. Realizada por Sabattini, M. Belén (13 años)
- Entrevista a María. Realizada por Gómez, A; Sabattini, M.B. (17 años)
- Entrevista a Leandro. Realizada por Gómez, Antonella. (16 años)
- Entrevista a Lara. Realizada por Gómez, Antonella. (15 años)
- Entrevista a Luciana. Realizada por Sabattini, M. Belén (13 años)