Universidad Nacional de Mar del Plata - Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social

Repositorio Kimelü **http://kimelu.mdp.edu.ar/**

Licenciatura en Terapia Ocupacional Tesis de Terapia Ocupacional

2026-02

El dispositivo como trinchera. Experiencia del dispositivo LiberArte en el barrio Libertad de la ciudad de Mar del Plata. Periodo 2021-2024

Luengo, Abril

http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/1156

Downloaded from DSpace Repository, DSpace Institution's institutional repository

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD Y TRABAJO SOCIAL
LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL
TESIS DE GRADO
AÑO 2025

EL DISPOSITIVO COMO TRINCHERA

EXPERIENCIA DEL DISPOSITIVO LIBERARTE EN EL BARRIO LIBERTAD DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA.
PERIODO 2021-2024



Los vecinos del barrio Libertad padecen el estigma del delito

AUTORA LUENGO ABRIL
DIRECTORA LIC. MONCLA MARIA SOL.
CO DIRECTORA LIC. CENTENO NAHUE SOL

DEDICATORIA:

A mi persona favorita en este mundo.

Gracias a ella me anoté en Trabajo Social

Mi hermana, Agustina Luengo

Gracias por nunca dejar de creer en mí, por ayudarme a buscar ayuda cuando fue necesario, por ser refugio cuando todo era caos, por ser un ejemplo, por ser lo mejor que tengo.

AGRADECIMIENTOS

Ningún logro es individual, los logros se tejen en lo colectivo, en lo que pasa durante el proceso y por fuera del mismo. Nada de esto hubiera sido posible sin mi red de contención, quienes me sostienen cuando tambaleo, los pilares de mi vida. Personas que me recuerdan de dónde vengo, a dónde voy, y quién deseo ser. Esta investigación también es de ustedes.

Gracias a Andrea Olivera y Dario Luengo, o mejor dicho, Mamá y Papá. Por bancarme la carrera, por acompañar cada paso de este proceso con amor y cuidado, por aguantar mi llanto, mi crisis y mi miedo. Gracias por permitirme estudiar en la Universidad.

A mi abuela Dora, el ejemplo de mujer inspiradora. Gracias por enseñarme tanto de la vida y acompañarme siempre con amor.

Gracias a lo mejor que me dejó el Trabajo Social, a quienes tuve la suerte de encontrar y el placer de coincidir, a las que acompañan mis caminos con risas, llantos, chistes, quienes mejoraron mis cursadas, las cebadoras de los mates más ricos (no vamos a mentir, muchas veces lavados), las personas con las que cuento para siempre, a mis futuras colegas y actuales amigas del alma: Delfi, Guada, Aye, Cande, Luchi, Mica, Sol, y Magui. Son lo mejor que tengo.

A mi primer grupo de amigos desde que me mude, los foráneos que me acompañan siempre, mi familia sustituta: Carlos, Cande y Agus (Los ñoquis)

A quién tengo el orgullo de llamar mi directora de tesis, gracias Sol Moncla. Quien me enseñó la Trabajadora Social que quiero ser. Compartimos muchas risas, enojos, llantos y estuviste ahí para acompañar todas las emociones. Gracias por abrirme las puertas de tu casa, las de tu trabajo, y las de tu vida en general, por los debates eternos con interrogantes sin resolver, por todos estos años de aprendizaje, por acompañar y sostener.

A la Co Directora, Sol Centeno, su positivismo, amor y palabras bellas que acompañaron este gran desafío. Gracias por ser inspiración y ser guía. Ojalá todxs tengan en sus procesos alguien que brinde la tranquilidad que vos ofreces.

A mi psicóloga, Mariela Herrero. Por acompañar mi proceso, darme un espacio de contención, sacarme de la oscuridad y darme herramientas para superar las crisis.

A lxs estudiantes de LiberArte, con quienes tuve la suerte de encontrarme, gracias por ser parte de mi proceso, y por permitirme ser parte del suyo. Me llevo vínculos que me acompañan para siempre.

Por último, en un contexto de recorte y vaciamiento de lo público, agradezco profundamente tener una Universidad Nacional que garantizo mi Derecho a la educación pública.

Índice

Introducción..... 10

Capítulo I: Historicidad de LiberArte
I.1 LiberArte como trinchera.....17

Capítulo II: Enfoque metodológico
II. 1 Enfoque metodológico.....24
II. 2 Justificación del tema..... 25
II. 3 Objetivos.....27
II. 3-1 Objetivo General..... 27
II. 3-2 Objetivos Específicos.....27
II. 4 Triangulación de técnicas y análisis de datos.....28
II. 4-1 Entrevista.....29
II. 4-2 Encuestas.....30
II. 4-3 Análisis de documentos.....32
II. 4-4 Grupo Focal.....34

Capítulo III: Marco Teórico
III. 1 Juventudes como sujetxs de derechos y Proyecto de vida "otro" en el Barrio Libertad.... 36
III. 2. Jóvenes como sujetos de derechos..... 36
III. 3 Pluralidad y Barrio popular.....46
III. 4 Juventudes y Proyectos de Vida ¿otro?.....51
III. 5 Barrio popular desde la descolonialidad. Territorio-Territorialidad.....56
III. 6 Pensar situado e intervención.....60
III. 7 Políticas Públicas e instituciones en el barrio Libertad.....62

Capítulo IV: Análisis
IV. 1 El dispositivo Liberarte: diálogo, consensos y disputas.....69
IV. 1-1 Instituciones y juventudes..... 70
IV. 1-2 Escuela, territorio y juventudes.....73
IV. 1-3 LiberArte: Potencialidades y debilidades.....79
IV. 1-4 Instituciones y proyecto de vida.....81
IV. 2 Romper desde adentro: dispositivo, juventudes y trabajo social.....84
IV. 2-1 Juventudes en el barrio Libertad; resistencias, estigmas y construcción de identidad..... 86
IV. 2-2 Proyecto de vida, jóvenes y barrios populares..... 90
IV. 2-3 Fortalezas y debilidades del dispositivo Liberarte..... 94

IV. 3 Juventudes y LiberArte.....99
IV. 3-1 Liberarte para ellxs.....99
IV. 3-2 El territorio para ellxs.....106
IV. 3-3 Proyecto de vida Otro en el Barrio Libertad..... 116

Capítulo X: Reflexiones finales…….120
BIBLIOGRAFÍA.....132
ANEXO.....148

Introducción

La presente investigación parte de mis prácticas de formación académica, las cuales transité entre los años 2021 a 2023 en el Barrio Libertad de la Ciudad de Mar del Plata, de la recuperación de mi cuaderno de campo, del proceso de construcción e implementación del dispositivo Liberarte y de lecturas específicas sobre la temática. De esta manera, compartiendo con la idea de Dahul y Meschini ‘’La insurrección de saberes sometidos desde sus prácticas es entendida como la rebelión de una serie de saberes calificados como incompetentes o insuficientes elaborados para el nivel de cientificidad racional exigida por el modelo científico tecnológico’’ (2017, p. 248).

Lo que resulta interesante en esta investigación es la reflexión sobre las escrituras previas, que se presentan como un desafío constante y una oportunidad de repensar y reconfigurar los conocimientos que poseemos. Este aspecto me invita a establecer una relación entre mis saberes a partir de mi experiencia como estudiante y parte de este dispositivo y los saberes que construiré durante este proceso, lo cual abre un espacio para la reflexión crítica y el intercambio de experiencias, de miradas, de sentires y sentidos, que enriquecen la investigación.

Retomando una investigación sobre la temática, Centeno Nahue Sol, del año 2019, la autora hace un recorrido sobre la historicidad del LiberArte, recuperando los sentidos y percepciones que poseen lxs actores sociales que participaron del dispositivo. A partir de aquí podemos entender cómo se construye el mismo y como lxs jóvenes del barrio pasan a ser protagonistas interpelando su vida cotidiana.

> Desde el Trabajo Social pienso a la intervención en lo social como dispositivo; en Liberarte se espera que lxs jóvenes puedan, a través de las actividades expresivas y artísticas, constituirse y reconocerse como los sujetos de derechos que son. ¿Es posible?. (p. 15)

En este orden de ideas, entendiendo que interpelar, problematizar e investigar en Trabajo Social es parte de un acto político, contraponiendo a la idea del dispositivo como estructura rígida, inamovible, sino como posibilidad para la resistencia, es que pienso el dispositivo LiberArte como trinchera, haciendo referencia al texto de Campana, M (2020) ‘’La academia como trinchera’’, en donde ella expresa:

> Quisimos dar visibilidad a estas apuestas como un gesto de invitación a romper las posturas rígidas en torno al modo de ser de la academia. Es una invitación a pensarnos como militantes, en una puesta política consciente y apasionada que haga de la academia una trinchera posible de resistencia al ethos neoliberal. (p. 8)

Pensar el dispositivo como trinchera implica considerar, comprender y construir la presente Investigación desde un Trabajo Social con perspectiva de derechos, de género y matriz decolonial. Esto supone reconocer las voces de lxs silenciadxs desde la posibilidad de escuchar y de hacerlxs parte de la construcción de conocimiento. No de una manera extractivista, sino identificar y visibilizar los sentidos y significantes que construyen, donde se torna crucial pensar en espacios de resistencia y transformación.

Realizando una breve reseña;

> esta experiencia surge en el año 2011 a partir de una evaluación realizada por integrantes de la Red Barrial Libertad y lxs estudiantes de Trabajo Social en la cual surgía la ausencia de espacios de expresión, recreación y contención para lxs jóvenes del barrio; fue a partir de esta situación problemática que desde la asignatura Taller de Práctica Integrada se comienza a gestar la idea de crear un espacio de escucha, expresión y problematización para estos jóvenes y así nace este dispositivo que pretende apropiarse del arte como una herramienta para reinventar la realidad; buscando generar cuestionamientos, interrogantes e interpelaciones al sentido común que invisibiliza formas de poder en las cuales los jóvenes quedan atrapadxs por su edad, barrio, identidad, cultura, gustos y consumos. (Centeno, 2019, p. 32)

Es por ello que, entender LiberArte como dispositivo, implica reconocer el espacio como propuesta para la integración y facilitación del diálogo entre diferentes lógicas que surgen de forma diversa (Carballeda, 2008), en un escenario complejo, en donde entre lo macro y micro social, las subjetividades y el contexto, se ven atravesadas por lo político, lo social, lo cultural, lo económico y lo territorial, y es allí donde tiene lugar el dispositivo, entendiéndolo desde la perspectiva que lo construye;

> Particularmente, la intervención social que realiza el trabajo social desde una perspectiva decolonial debe tener en cuenta los procesos de colonización y

> dominación cultural, el desprecio y la negación de lo popular y lo nativo, los rasgos culturales de los pueblos latinoamericanos y caribeños, las características del pensamiento y el conocimiento autóctono y la interpretación de la historia desde la realidad de nuestros pueblos. (Martínez y Agüero, 2017, p. 115)

Entendiendo el carácter político de los conceptos, me gustaría realizar unas aclaraciones desde donde me posiciono ética, política y conceptualmente en esta investigación. Esto mismo será desarrollado más adelante.

Por ejemplo, del concepto de Juventudes, recuperando a Chaves, M.

> Con la edad, así como hicimos antes con el género, tenemos que aprender a separar el dato biológico del procesamiento sociocultural de dicho dato. El dato biológico de la cantidad de años transcurridos desde la fecha que nacemos debe distinguirse del modo en que la cultura y la sociedad lee, genera expectativas, promueve, que vivamos ese tiempo de la vida. (2013, p. 6)

En este sentido, entiendo que tanto el género como la edad configuran representaciones sociales que se construyen a partir de la matriz social y cultural., teniendo en cuenta esta multiplicidad de vivencias que atraviesan a las juventudes, y entender la estigmatización por vivir en un barrio popular, y a su vez, comprendiendo que el dispositivo busca ser un espacio seguro, de resistencia, donde lxs jóvenes eligen formas de expresión con el arte como ‘’una práctica de libertad, en la medida en que no hay parámetros establecidos para crearlo. Cualquiera puede hacerlo. No existen maestrxs ni profesores: sólo existen experiencias de vida (...)’’ (Filippi y Lazaletta, 2021, p. 35)

De proyecto de vida, concepto que deseo interpelar y poner en juego qué lugar toma en las trayectorias de lxs jóvenes, desde la construcción de subjetividad, desde las redes de apoyo y acompañamiento. Es así como, cuestionando las ideas que desvalorizan las experiencias y saberes de las juventudes dentro del contexto de un barrio popular, en esta investigación invito a pensarlo desde un giro decolonial, comprendiendo que ‘’reconoce en sus antecedentes, aportando así a la construcción y consolidación de diferentes perspectivas que proponen mirar desde un lugar- otro, alternativo al pensamiento moderno eurocentrado.’’ (Meschini y Dahul, 2017, p. 251).

En este sentido, es necesario escuchar y validar los conocimientos, formas de ver el mundo, y luchas propias de lxs jóvenes, apostando a desafiar la hegemonía cultural de un proyecto de vida en un sentido lineal. Contextualizar la categoría del proyecto de vida dentro de la realidad situada en la que se encuentran inmersxs lxs jóvenes, reconociendo que sus trayectorias y posibilidades no pueden entenderse sin tener en cuenta las cuestiones sociales, culturales y económicas que inciden directamente en su cotidianidad. He encontrado múltiples definiciones que refieren al concepto de proyecto de vida como: ‘’la configuración, contenido y dirección del Proyecto de Vida, por su naturaleza, origen y destino están vinculados a la situación social del individuo” Ovidio D´Angelo Hernández -Dr en Psicología y Sociologo- (2006, p. 3), o ‘’exige la satisfacción de necesidades básicas’’ Arboleda (2000, p. 30) -Psicopedagogo-. Incluso algunas investigaciones de Trabajo Social lo comprenden como

> Un Proyecto de Vida es el conjunto de valores, actitudes, y comportamientos que debe tener cada individuo para dar a su vida una orientación y un sentido auténtico mediante procesos y actividades que pretendan transformar una parcela de su realidad, disminuyendo o eliminando un déficit, o solucionando un problema. (Graff, N, R. 2012, p. 37)

De territorio, Pensando en Libertad y su trama de instituciones, en donde es esencial reconocer el devenir nacional y la historicidad de nuestros territorios para comprender las problemáticas sociales que atraviesan lxs jóvenes de un barrio popular,entendiendo como la herida colonial se recrudece y actualiza, produciendo padecimientos actuales desde el colonialismo y construyendo vivencias atravesadas por la discriminacion y estigmatización. En este contexto, lxs sujetxs son despojadxs de sus saberes, mediante la invalidación e invisibilización.

En este sentido, considero fundamental el análisis desde nuestra américa (Marti, s/f, como se citó en Chaguaceda Noriega, s/f), reconociendo los propios padecimientos subjetivos que se observan en discursos y prácticas, recuperando a Hermida y Meschini (2017)

> podemos observar también hasta qué punto han sido cosidos con el hilo perverso de las lógicas extractivistas, racializadas e inferiorizantes de la colonialidad y sus atributos (mercantilización de lo humano y lo vivo, racionalismo europeizante, falocentrismo, misoginia, racialización, adultocentrismo, etc.) (p. 28)

Continuando esta idea, es necesario partir de un enclave territorial, desde los aportes de Porto GonÇalvez (2009) retomando el escrito del SubProyecto Libertad: Niñeces y Juventudes ‘’informe final’’ Taller de Práctica Integrada III, 2023 (Informe académico interno, no publicado), el cual

> señala que el espacio no debemos entenderlo como algo que no es natural, sino que es social, donde se inscriben luchas, relaciones de poder, sexo, género y raza. El autor nos propone la triada territorio-territorialidades-territorialización; así mientras el territorio implica el lugar social en el que los sujetos se inscriben y le otorgan significación, la territorialización le otorga movimiento, como espacio que fue apropiado social, económica y simbólicamente por un grupo social específico. Por último, nos remite a la necesidad de pensar las territorialidades como modos distintos de pensar, vivir y sentir el territorio por parte de les sujetes en cuestión. (p. 14)

Comprender el territorio desde esta perspectiva implica tener en cuenta la dinámica en donde hay una multiplicidad de vivencias que se entraman con la complejidad de la cuestión social colonial, y la cuestión nacional (Carballeda, 2010), retomando a Gomez Ana (2014),

> Entonces, si identificamos las singularidades de los procesos de construcción del lazo social en la Argentina actual; y si encontramos en esas singularidades los rasgos propios de nuestro modo de procesar la cuestión social, podríamos aventurar que estamos frente a una explicación situada de los problemas sociales. (p. 5)

Interpelar qué relación tienen las juventudes con las instituciones del territorio, que espacios se piensan y construyen para las juventudes, que políticas públicas de juventud existen, cuales llegan al Barrio Libertad, desde donde lo hacen, y cómo se llevan a cabo, será fundamental para el análisis del dispositivo Liberarte. Entendiendo las instituciones como lugar de acceso y posibilidad, en donde es necesario romper las lógicas hegemónicas impuestas y construir alternativas en donde las juventudes se sientan parte, desde el pensamiento ‘’otro’’ que permita re-habitar las instituciones (Hermida, 2018) desde una perspectiva de derechos, comprendiendo la importancia de habitar los espacios para romper desde adentro.

Asimismo, sin ánimos de ser reiterativa todo esto será desarrollado de manera extensa a lo largo de la investigación.

En cuanto a la organización de esta investigación, estará estructurada en cinco (5) capítulos:

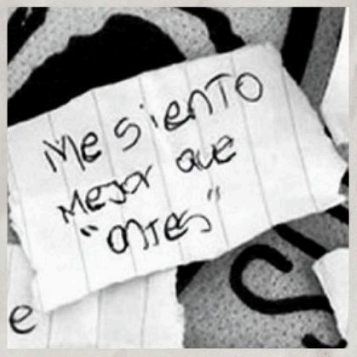
En el primer capítulo se realizará una contextualización de la historicidad del dispositivo, recuperando su origen, su finalidad, los espacios donde se desarrolló y su modo de trabajo con jóvenes del Barrio Libertad. Explicando por qué se lo concibe como un espacio de resistencia dentro de las instituciones.

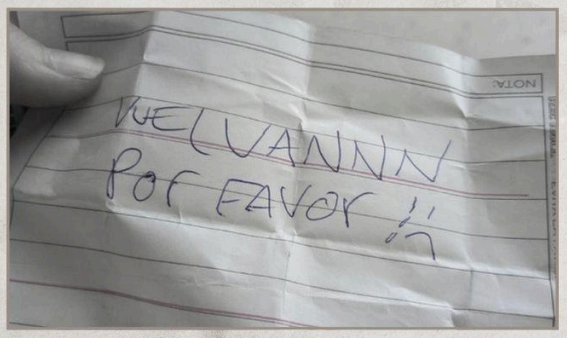
En el capítulo número dos, se explicará el enfoque metodológico de esta investigación social fundamentando la elección de realizar una sistematización de las intervenciones sociales situadas, su objetivo general, objetivos específicos, y por último, técnicas de investigación seleccionadas.

En el capítulo número tres se desarrollará el marco teórico, donde se encuentra el posicionamiento ético-política y se recuperan los conceptos nodales que orientan y sustentan la investigación.

En el capítulo número cuatro se profundiza el análisis del trabajo de campo realizado, en donde se recuperan las voces de lxs referentes institucionales que alojaron el dispositivo, lxs estudiantes de Trabajo Social que lo llevaron adelante, y lxs jóvenes que participaron.

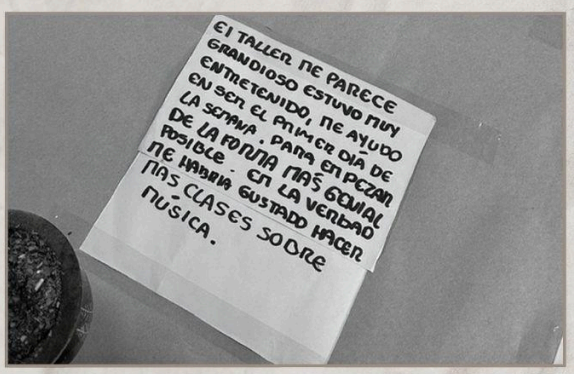
Y por último, en el capítulo número cinco se encuentran las reflexiones finales que trajo todo este proceso de investigación.

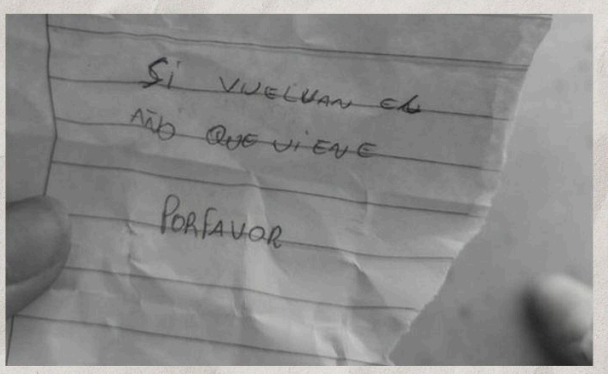




CAPÍTULO 1

Historicidad de LiberArte





I.1 LiberArte como trinchera

LiberArte es un dispositivo creado por estudiantes de la carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se sitúa en el Barrio Libertad de la ciudad de Mar del Plata y utiliza el arte como herramientas de transformación social, trabajando a partir de la construcción de vínculos horizontales y democráticos entre jóvenxs del territorio y estudiantxs de Trabajo Social.

Su objetivo es construir con lxs jóvenes espacios seguros y de encuentro, promoviendo su participación activa y representativa, un trabajo conjunto en base a sus intereses, donde el arte funcione como medio que les permita expresarse libremente y poder problematizar, interpelar y desnaturalizar contextos de su vida cotidiana.

Según Nahue Sol Centeno (2019),

> Esta experiencia surge en el año 2011 a partir de una evaluación realizada por integrantes de la Red Barrial Libertad y lxs estudiantes de Trabajo Social, en la cual surgía la ausencia de espacios de expresión, recreación y contención para lxs jóvenes del barrio. Fue a partir de esta situación problemática que, desde la asignatura Taller de Práctica Integrada Nivel lll, se comienza a gestar la idea de crear un espacio de escucha, expresión y problematización para estos jóvenes. Así nace este dispositivo, que pretende apropiarse del arte como una herramienta para reinventar la realidad, buscando generar cuestionamientos, interrogantes e interpelaciones al sentido común que invisibiliza formas de poder que atrapan a lxs jóvenes por su edad, barrio, identidad, cultura, gustos y consumos. (p. 32).

A lo largo de los años, LiberArte se ha llevado a cabo en distintos espacios: desde plazas y garajes de vecinxs, hasta instituciones, algunas educativas como, Jardín N° 913 y N° 944; la Escuela Primaria Nº 72 (de ahora en adelante EP), EP N° 5, EP N° 2; Escuela Secundaria N° 67 (de ahora en adelante ES), ES Nº 202, ES Nº 46, jardín Nº 944, ES Nº 53 y ES Nº 57, así como en la Sociedad de Fomento del Barrio Libertad, Dispositivo Integral de Abordaje Territorial -Diat-, Casa Caracol, y el Programa Envión sede Libertad.

Durante el periodo 2021-2024 que sitúa esta investigación el dispositivo se desarrolló de manera sostenida en las instituciones educativas EP Nº 72, ES Nº 53 Y ES Nº 57.

Como parte de la historicidad de LiberArte, se hace necesario pensarlo como un dispositivo que parte de una propuesta para la integración y facilitación del diálogo entre las diferentes lógicas que surgen en los espacios juveniles (Carballeda, 2008). El dispositivo se ubica en un escenario complejo donde lo macro y lo micro social, las subjetividades y el contexto se ven atravesados por lo político, lo social, lo cultural, lo económico y lo territorial.

> para Foucault (1985) un dispositivo es ‘un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (Carballeda, 2010, p. 138)

Como aporte al Trabajo Social, Carballeda recupera esta categoría y la profundiza, mencionandola como una trama compleja de elementos discursivos, institucionales y normativos que no sólo organizan y condicionan la práctica, sino que también abren posibilidades emancipadoras y de transformación social, en este caso, mediante el arte como

herramienta de expresión. Dichos procesos se inscriben en el territorio y en sus instituciones, donde adquieren forma y encuentran tanto limitaciones como potencialidades

De este modo, contextualizando al dispositivo dentro de las instituciones educativas, es importante destacar que en algunas ocasiones están atravesadas por matrices de poder y discursos neoliberales que se traducen en prácticas acordes a esa perspectiva. Recuperando informe del centro de práctica Libertad: Niñeces y Juventudes ‘’informe final’’ Taller de Práctica Integrada III, 2023 (Informe académico interno, no publicado) ‘’las instituciones como lugares complejos que están atravesados por las matrices de poder, y asimismo, como lugares que hay que habitar para romper estas lógicas y evitar que se sigan reproduciendo.’’ (p. 29)

En esta línea, Arias en “La accesibilidad en los tiempos actuales. Apuntes para pensar el vínculo entre los sujetos y las instituciones”, plantea que las instituciones deben pensarse como espacios de acceso a derechos y como garantes de lo público, en donde lo común se vuelve condición de pertenencia y reconocimiento del otro. Pensar la accesibilidad implica revisar las dinámicas institucionales actuales y los entramados subjetivos que condicionan ese acceso, en este marco, la autora propone dispositivos de proximidad que promuevan la cultura del encuentro y distribuyan lo común desde nuevos modos institucionales, abiertos al reconocimiento y la ampliación de derechos. Compartiendo las palabras de Arias y Sierra (2019):

> ofreciendo un terreno fértil y cierta inquietud por ensayar estrategias innovadoras que alteren lo normativo en sus dispositivos clásicos, los protocolos, las posiciones cómodas y que dé lugar, de algún modo, a un trabajo colectivo en apertura para mirar con nuevos ojos, abrigando lo inesperado, lo intempestivo pero lo sucediente en el plano de lo real. (p. 8)

Siguiendo estas ideas, que permiten pensar y mirar el dispositivo, retomo a Hermida (2018), quien profundiza en la necesidad de interpelar las instituciones desde adentro. La autora sostiene la importancia de re-habitar las instituciones desde lógicas otras, diversas a lo impuesto y diferentes a la hegemonía burocrática y administrativa de la pobreza. Esto conlleva a problematizar lo establecido y, desde el Trabajo Social indisciplinado (Agüero y Martínez, 2014), construir intervenciones que constituyan formas de resistencia, cuestionen y posibiliten nuevas lógicas y prácticas institucionales, basadas en la corresponsabilidad, la coherencia ético-política y el respeto por las diversidades.

> donde nuestras disciplinas "indisciplinadas" se desarrollan, donde generalmente son compelidas a la acción por la demanda de otros o por las urgencias propias de los tiempos que corren. Es acá, en estos territorios concretos, donde podemos interpelar e interpelar(nos), donde es posible imaginar que en vez de negar, de soportar lo intolerable, podamos pensar en otros territorios, podamos imaginar otros espacios, otros mundos posibles. (Hermida & Meschini, 2020, p. 17)

Desde el Trabajo Social, el arte se nos presenta como una herramienta de transformación. Retomando a Rivero (2013),

> El arte permite generar pensamiento crítico: esto es así porque desde esta concepción interpela a una lectura de la propia realidad, a profundizar su conocimiento de manera crítica, pensando en aquello que le gustaría cambiar a quien realiza el acto artístico. El arte genera ruptura de los determinismos: justamente, por esa mirada crítica que el arte permite, es posible ver que las cosas "están así" pero ese estar no significa que "sean", es decir, las cosas están así hoy y ahora, pero esto no quiere decir que esta realidad no pueda ser modificada (p. 18)

Resignificando el arte como una práctica política que disputa sentidos, propongo pensar al dispositivo LiberArte como trinchera. Considero LiberArte como espacio de resistencia frente a los estigmas del mundo colonial, patriarcal, clasista y capitalista.

Recuperando el concepto de trinchera como zona de resistencia y retomando la idea de Campana (2020), quien invita a romper las posturas rígidas en torno al modo de ser y a ‘’pensarnos como militantes, en una puesta política consciente y apasionada que haga de la academia una trinchera posible de resistencia al ethos neoliberal’’ (p. 76).

Como trinchera, el dispositivo reconoce los saberes populares, permite que circule la palabra y habilita expresiones capaces de cuestionar los sentidos descalificadores que producen vulneraciones de derechos y discursos de odio en el barrio popular o entre lxs mismxs jóvenes. En Liberarte, estas luchas se materializan en la posibilidad de resignificar palabras y discursos que en el barrio muchas veces aparecen cargados de estigma. Así, aquello que se enuncia como joven vago o joven peligroso puede transformarse, a partir del arte y la expresión colectiva, en identidad, creatividad y potencia juvenil.
En términos de Martínez (2020):

> los conceptos y categorías teóricas son campos de batallas, de disputas de sentidos y los/as trabajadores sociales tenemos mucho que aportar porque somos trabajadores de la palabra. Nuestras intervenciones se dan tanto en el campo de la materialidad como en el campo simbólico y no podemos quedar por fuera de la batalla cultural que se está librando en términos de proyectos civilizatorios. (p. 21)

Lxs jóvenes tienen derecho a expresarse según su cultura, sus ideas y su forma de ser. Sus producciones no solo contribuyen a resignificar sentidos, sino que constituyen formas de resistencia frente a la percepción que los medios amarillistas tienen de ellxs -asi como la que ellxs mismxs tienen de otrxs jóvenes-. En este sentido, recuperando a Centeno (2019)

Hacer ver, que ellxs también tienen derecho a crear, si como dice César González “la belleza también es un derecho, contar la propia historia también es un derecho, sin pedir permiso y sin pedir por favor” lxs jóvenes tienen derecho a crear y a que sus producciones circulen, teniendo en cuenta a la cultura como herramienta central para dar batalla a las desigualdades, violencias y problemáticas que lxs atraviesan, y que su presencia se inscriba en el mundo desde otros lugares que no sean los que parecen como únicos posibles para una sociedad dirigida por el statu quo, los estigmas, el sentido común. (pp. 143-144)

CAPÍTULO 2

Aspecto Metodologico



II. 1 Enfoque metodológico

La presente es una investigación social, una sistematización de las intervenciones sociales situadas. La elección metodológica se basa en la posibilidad de realizar un análisis profundo sobre una experiencia, en este caso mi participación como estudiante en el proceso de práctica de formación profesional, en la asignatura Taller de Práctica Integrada Nivel lll - Derechos Humanos en Territorio, Centro de práctica Libertad: Niñeces y Juventudes, FCSyTS-UNMDP. Entendiendo esta elección como una posibilidad de construir una investigación que recupera la práctica, y se enriquece del análisis reflexivo posibilitando la elaboración de nuevas interpelaciones.

> El enfoque de la metodología de sistematización que aquí se propone, parte de entender a la misma como una forma particular de investigar no positivista, que a partir de un proceso de reflexión problematiza diferentes dimensiones de la intervención social. (Meschini, 2017, p. 63)

Elijo la sistematización ‘’como posición epistemológica y política en torno a la producción de conocimiento’’ (Parola y Linardelli, 2021, p. 75), considerando importante recuperar para mi tesis de grado, una investigación que dé cuenta de las prácticas de formación académica, comprendiendo la complejidad y riqueza de las mismas. Recuperando a Cifuentes Patiño (2015) la sistematización se construye como una “reflexión e interpretación crítica sobre las prácticas desde las prácticas” (p. 138).

Dentro de esta investigación, y como una decisión ética- política, utilizaré el lenguaje inclusivo, entendiendo que el modo en que nombramos también produce realidad.

Retomando la Guía para el uso del lenguaje inclusivo en la UNMDP (Universidad Nacional de Mar del Plata, 2021)

> El lenguaje es un instrumento de expresión y transmisión de nuestro pensamiento y cultura y es por esto que refleja las características de la sociedad de cada época histórica.Es una construcción social y por lo tanto no es estático ni su uso neutral. (p. 5)

En esta línea, y en consonancia con lo establecido por la Ley Nº 26.743 (2012), se destaca esta elección como un acto de respeto hacia la identidad de cada persona, evitando la generalización en masculino y promoviendo un trato digno, que reconozca a las personas por lo que eligen ser, y teniendo la consideración de no marginar a nadie en las palabras, incluyendo referencias verbales, escritas o de cualquier otra índole.

Considero fundamental su utilización en la presente investigación porque como lo expresa el Principio de Yogyakarta (2007) Nº 3 (“Derecho al reconocimiento de la personalidad jurídica”), se establece que “La orientación sexual o identidad de género que cada persona defina para sí, es esencial para su personalidad y constituye uno de los aspectos fundamentales de su autodeterminación, su dignidad y su libertad.”

II. 2 Justificación del tema

Mi interés en el tema de investigación surge de problematizar e interpelar la puesta en marcha del dispositivo Liberarte, y en él, la mirada que se construye sobre las juventudes del Barrio Libertad de la ciudad de Mar del Plata, cuestionando la definición tradicional de proyecto de vida, interpelando el contexto social y económico que atraviesan lxs jóvenes y los dispositivos de acompañamiento existentes en el territorio.

Siguiendo esta idea, desde el año 2011 se construye y sostiene en el tiempo el dispositivo Liberarte. Retomandolo desde Centeno (2019):

> cuando se comienza a pensar desde la Cátedra Taller de Práctica Integrada la posibilidad y necesidad de trabajar con el arte como una herramienta de transformación social, permitiendo la reflexión, participación, escucha y problematización para jóvenes del barrio como una forma de dar respuesta a esa realidad compleja en la que se encuentran inmersos (p. 12)

Es desde aquí que puedo identificar como este dispositivo se entrama con las complejidades del territorio, comprendiendo que el Barrio Libertad se encuentra atravesado por diferentes tipos de violencias, consumos problemáticos de sustancias, narcotráfico y narcomenudeo, conflictos con la Ley penal, entre otras. Lxs jóvenes y sus redes habitan, crecen, desarrollan y construyen identidad en esta cotidianeidad y por eso considero importante investigar cómo las juventudes lo reflejan en el dispositivo, pensándolo y situándolo desde las diversas maneras de habitar el territorio.

Problematizando sobre las juventudes, sobre la construcción de un proyecto de vida, Políticas Públicas, rol del Estado, las características del barrio Libertad y el dispositivo Liberarte, construí interrogantes que guían la presente investigación, y que, lejos de buscar respuestas estancas, están pensados para interpelar, para continuar construyendo conocimiento desde las Ciencias Sociales y para problematizar(me) desde el Trabajo Social: ¿Que implica pensar el dispositivo como una trinchera?, ¿Qué características tiene el dispositivo que hace que se sostenga en el tiempo?, ¿Qué representación tienen del dispositivo lxs jóvenes que participan del mismo?; ¿Como atraviesa e influye en el dispositivo la diversidad de los contextos políticos? ¿Qué resistencias construye el

dispositivo? y ¿ Qué encuentran las juventudes en él para poder trabajar un proyecto de vida ‘’otro’’? ¿Se logra que esta construcción sea lejos de los estándares heteronormativos que impone la sociedad?

II. 3 Objetivos

II. 3-1 Objetivo General

-Analizar los sentidos y significantes construidos por los participantes del Dispositivo ‘’LiberArte’’ en el barrio Libertad de la ciudad de Mar del Plata, y su vinculación con la construcción de un proyecto de vida Otro en el periodo 2021-2024.

II. 3-2 Objetivos Específicos

- Visibilizar los significantes que construyen sobre el dispositivo lxs referentes territoriales que fueron parte del mismo.
- Recuperar la experiencia de lxs estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata que participaron en la construcción del dispositivo.
- Reflexionar sobre el sentido que construyen sobre el proyecto de vida lxs jóvenes que participaron del dispositivo Liberarte.
- Identificar las potencialidades y debilidades del dispositivo LiberArte en la ciudad de Mar del Plata en el periodo 2021-2024.

II. 4 Triangulación de técnicas y análisis de datos

Esta investigación decidí construirla desde la triangulación de técnicas, teniendo en cuenta la multiplicidad de sujetxs que participan del Dispositivo Liberarte (cada unx con vivencias, miradas y opiniones diferentes). Considerando además que únicamente con la

técnica de la entrevista no podría obtener toda la información necesaria para un análisis profundo que reconozca los distintos, diversos y heterogéneos discursos que construyen lxs sujetxs del y sobre el dispositivo.

La triangulación es entendida como una estrategia que posibilita la construcción de conocimiento a partir de diversas herramientas de producción de datos, con el fin de enriquecer el análisis y alcanzar una comprensión más amplia y profunda de las experiencias, significados y dinámicas implicadas en esta investigación,

> es una estrategia seguida por el investigador para aumentar la «confianza» en la calidad de los datos que utiliza; esta necesidad surge de reconocer las limitaciones que implica una sola fuente de datos, mirada, o método, para comprender un tema social. Así, según Fielding (1986), «La esencia de la triangulación es la falibilidad de una sola medida como representación del fenómeno social [...]». (De Gialdino, 2006, p. 93)

Entendiendo que la integración de diversas técnicas aportará significativamente a esta investigación, propongo articular la realización de encuestas, con entrevistas y un grupo focal. Así como análisis de documentos: la recuperación del registro en mí cuaderno de campo, los informes elaborados por lxs estudiantes del Taller de Práctica Integrada III del subproyecto “Libertad: Niñeces y Juventudes” correspondientes a los años que circunscriben esta tesis y las producciones realizadas por lxs jóvenes que participaron del dispositivo LiberArte durante los espacios del mismo.

En este sentido, comparto lo señalado por Aliano et al. (2018), quienes sostienen que

> a través de estas inclusiones y redefiniciones, el criterio de significatividad de los registros, tanto como el análisis de estos, se guiaba por el resultado de la

> confrontación entre categorías y agendas explicativas, triangulando entre las explicaciones de la bibliografía académica, de los interlocutores, y las producidas por el investigador al participar del campo. (p. 246)

Como vengo sosteniendo, esta decisión metodológica se basa en los aportes de Ripamonti, P. (2017),

> supone el conocimiento de las modalidades particulares de trabajo que requieren las narraciones, discursos, textos registrados en distintos escenarios y de distintos sujetos, propiciar la puesta en tensión de las categorías teóricas con las categorías sociales o locales para producir categorías construidas o intermedias. (p. 97)

II. 4-1 Entrevista

Recuperando a Ripamonti; ‘’Al narrar se seleccionan hechos o episodios de lo que se vivió, se configuran con/desde ellos sentidos que otorgan significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso y sin relaciones mutuas’’ (Ricoeur, 1999 como se citó en Ripamonti, 2017, p. 98). Realicé entrevistas semi- estructuradas y en profundidad, que me permitieron tener una base de disparadores para generar un diálogo fluido con lxs entrevistadxs. Retomando a Scribano (2008)

> Pensamos preguntas pero no las escribimos en formulario como en la encuesta o el cuestionario, y las verbalizamos tal como las hemos diseñado. Por otro lado, estructuramos un desarrollo temático pero dejamos que el entrevistado hable libremente y solo nos remitimos a él para reconducir el fluir del diálogo. (p. 84)

Se realizaron entrevistas a referentxs de las instituciones educativas en las que funcionó el dispositivo: directivxs e integrantes del Equipo de Orientación Escolar de las escuelas Nº 57, Nº 53 y Nº 72 del Barrio Libertad.

En un primer momento consideré realizar entrevistas a lxs jóvenes (mayores de 18 años) que participaron del dispositivo Liberarte, pero cuestiones de formalidad hicieron que esto no sea posible. Es decir, aunque se tomó contacto con algunx de ellxs, y se les explicó que sus datos serán cuidados, es importante tomar en cuenta la complejidad de exponer sus situaciones y opiniones sobre la realidad territorial en un registro oral que quedaría plasmado en un escrito académico.

II. 4-2 Encuestas

A partir de lo mencionado anteriormente, y reafirmando la importancia de que lxs jóvenes y sus relatos esten plasmados en esta investigación, decidí realizar encuestas. Tuve en cuenta la posibilidad de que sea anónima, conociendo el contexto social y cultural en el que se encuentran insertxs las juventudes que participaron del dispositivo. La encuesta desde D'ancona (1996) "es la aplicación de un procedimiento estandarizado para recolectar información (oral o escrita) de una muestra de personas acerca de los aspectos estructurales; ya sean ciertas características sociodemográficas u opiniones acerca de un tema específico" (p. 27).

De esta manera, se tomó como muestra la participación en las diferentes instituciones educativas, como también los cursos que tenían una continuidad de trabajo en años anteriores, y otro curso que conoció el espacio del dispositivo por primera vez en el año 2024.

Considerando el número de encuestas que fue posible realizar, teniendo en cuenta el contexto sociocultural y posibles resistencias que puedan presentarse, entiendo que la

representatividad no está vinculada de manera lineal y directa con un número concreto de encuestas, sino con la profundidad, diversidad y significatividad de las mismas. ‘’Como lo subrayan los expertos en esta modalidad de indagación, lo decisivo aquí no es el tamaño de la muestra, sino la riqueza de los datos provistos por los participantes, y las habilidades de observación y análisis del investigador’’ (Martínez-Salgado, 2012 p. 617)

Las encuestas no son pensadas desde una lógica estandarizada, estructurada en casillas cerradas ni orientada a la cuantificación de datos, sino como una herramienta flexible que permite recuperar las voces, percepciones y sentidos que lxs participantes atribuyen a sus experiencias. Rompiendo con la representación de la encuesta como técnica genérica y descontextualizada, se configura aquí como un recurso situado que habilita la expresión de las tramas significativas sin reducirlas a categorías predeterminadas. Al mismo tiempo, constituye una forma de permitir que puedan poner en palabras las vivencias sin necesidad de exponer su identidad al hacerlo. Retomando a Sautu (2005):

> Es importante señalar que el estudio de la agencia humana y las interpretaciones que hacen las personas de la realidad social no utiliza exclusivamente metodologías cualitativas. Si bien estas metodologías, con sus respectivas técnicas (como las entrevistas y observaciones), son útiles para el estudio de la perspectiva de los actores sobre la realidad social, esta perspectiva también puede ser captada en un análisis por encuesta que esté centrado en la agencia social. (p. 50)

II. 4-3 Análisis de documentos

Se contempla aquí una revisión de los informes académicos (no publicados, construidos al interior de la cursada) realizados por lxs estudiantes del Taller de Práctica

Integrada III, centro de práctica ‘’Libertad: Niñeces y juventudes‘’ durante los años 2023 y 2024. El mismo es pensado y elaborado como una escritura colectiva, y representa un análisis territorial situado de la práctica de formación profesional. Continuando con los aportes De Gialdino (2006)

> La organización y análisis de la información supone una tarea de sistematización y clasificación del material relevado en el campo. No solo contamos con los registros escritos, con relación al diario de campo, sino, a su vez, con documentación, fichas, anotaciones y otro tipo de registros que hemos realizado en el campo (fotográficos, audiovisuales en general). (p. 142)

Entendiendo que recuperar las palabras y constructos sobre el dispositivo de las juventudes que participaron del mismo es el elemento principal para mi investigación, considero la recuperación de las producciones de lxs mismxs jóvenes durante el transcurso del dispositivo, ya sean artísticas, o la sistematización de los espacios de reflexión, o la observación participante de debates, por ejemplo, como parte fundamental para identificar y analizar discursos, reflexiones y percepciones del territorio y del dispositivo de manera situada.

Considero al cuaderno de campo como herramienta propia del Trabajo social el cual tiene como ‘’objetivo central recuperar la percepción de los estudiantes en su inserción en las situaciones particulares en las cuales participa en el Centro de Prácticas, o bien en otras que se deriven de éstas’’ (Fuentes, 2001 p. 3). Siendo un tipo de registro que recupera cuatro años de práctica de formación profesional y deja plasmado lo sucedido en un espacio que se construye como seguro para lxs jóvenes, en donde no sienten incomodidad ni limitación de

expresarse, permitiendo conocer sus verdaderas representaciones sin la presión de sentirse evaluadxs por el contexto académico de la investigación.

> el análisis de la información es no matemático; se intenta captar reflexivamente el significado de la acción atendiendo a la perspectiva del sujeto o grupo estudiado; la información surge de la actitud naturalista del investigador al realizar el trabajo de campo, ya que interacciona con las personas en su propio ambiente y habla su lenguaje (por lo tanto está lejos del laboratorio o de las aulas, que serían no naturales), y utiliza una multiplicidad de métodos para registrar datos; se aborda en forma holística las situaciones sociales complejas y es indicada para analizar sus procesos y trayectorias. (De Gialdino, 2006, pp. 68-69)

Por lo tanto, la herramienta del cuaderno de campo se comprende desde el enfoque de esta investigación, como acto que conlleva una dimensión subjetiva, que configura forma de escritura que no es neutra ni espontánea, sino que se construye una estructura narrativa situada, que articula observaciones, entrevistas y marcos conceptuales propios del Trabajo Social (Carballeda 1999).

En esta línea, y retomando nuevamente a Fuentes (2001), reivindico la elección de este tipo de registro como un acto político descolonial, en tanto recupera saberes producidos en el contexto de la formación académica; ‘’Lo concebimos fundamentalmente como un instrumento de trabajo y por ello centraremos la mirada en la riqueza del contenido. La forma de presentación adquirirá las características personales del estudiante" (p. 5).

II. 4-4 Grupo Focal

> Está diseñado para dar cuenta de la manera en que los sujetos y los grupos construyen y dan sentido a los acontecimientos y circunstancias en que viven, haciendo aflorar las categorías e interpretaciones que se generan en los marcos intersubjetivos de la interacción social, por medio de procesos comunicativos y lingüísticos. (Alonso, 1998 como se citó en Rosa, 2011, p. 106)

Considero que recuperar los debates de quienes son parte del dispositivo será un factor clave para re pensar e interpelar al mismo de manera situada, y así, poder generar nuevos interrogantes que enriquezcan el análisis de la presente investigación., retomando a Scribano (2008)

> El grupo se concreta en un contexto discursivo determinado y las expresiones individuales solo adquieren sentido en la conversación. De este modo, lo que interesa rescatar es el intercambio, siempre a partir de las expresiones individuales portadoras de sentido que, con los ‘’ otros’’ sentidos, los develarán la trama de discursos y prácticas respecto de un problema determinado. (...) El grupo es lo que nos interesa. lo que buscamos observar y registrar es el juego de las manifestaciones que se hacen presente Gracias a la interacción (p. 117)

Construí un grupo focal con lxs estudiantxs (de 2, 3 y 4 año de la carrera Lic. en Trabajo Social) de la asignatura Taller de Práctica Integrada Nivel lll-DDHH en Territorio, centro de práctica Libertad: Ñiñeces y juventudes, que participaron en diferentes años del recorte realizado en este estudio.

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO



III. 1 Juventudes como sujetxs de derechos y Proyecto de vida “otro” en el Barrio Libertad.

Investigar desde el Trabajo Social en el campo de juventudes implica necesariamente problematizar las dimensiones teóricas, epistémicas y normativas que atraviesan este campo. Reconociendo las tensiones existentes entre lo que los marcos normativos declaran y lo que se materializa en los territorios, si bien las legislaciones nacionales e internacionales establecen derechos universales, en la práctica estos se ven condicionados por desigualdades estructurales que limitan su acceso y garantización. En este sentido, resulta pertinente pensar cómo se configuran dichas tensiones cuando quienes deberían ser reconocidos como titulares de esos derechos son juventudes que habitan barrios populares.

III. 2. Jóvenes como sujetos de derechos

El marco legal que regula la acción del Estado en relación a las niñeces y juventudes en Argentina y en la provincia de Buenos Aires, son la Ley Nacional N° 26.061, la Ley Provincial N° 13.298 y su decreto 300. Esto fue el resultado de un largo proceso histórico, y un ¿cambio? de paradigma en relación a la temática. Se fue deconstruyendo y desarmando la noción de “menores objeto”; que implicaba que lxs niños, niñas y adolescentes -de ahora en adelante NNyA- no tenían posibilidad de expresión ni poder de decisión durante el proceso judicial que lxs involucraba de manera directa.

Esta mirada estaba anclada en una lógica tutelar, donde el Estado, en representación del Poder Judicial, intervenía desde una posición centralizada y de autoridad. La Ley de Patronato de Menores Nº 10.903, sancionada en 1919, instaló una forma de pensar y actuar

en la que el Estado decidía por aquellos considerados “menores desamparados”, ejerciendo intervenciones tendientes al control.

> Art. 7.- Derógase el artículo 457 del Código Civil y sanciónase en su reemplazo el siguiente: Art. 457. Los jueces podrán remover a los tutores por incapacidad o inhabilidad de éstos, por no haber formado inventario de los bienes del menor en el término y forma establecidos en la Ley, y no cuidasen debidamente de la salud, seguridad y moralidad del menor que tuviesen a su cargo, o de su educación profesional o de sus bienes.
>
> Art. 14.- Los jueces de la jurisdicción criminal y correccional en la Capital de la República y en las provincias o territorios nacionales, ante quienes comparezca un menor de 18 años, acusado de un delito o como víctima de un delito, deberán disponer preventivamente de ese menor si se encuentra material o moralmente abandonado o en peligro moral, entregándolo a una persona honesta pariente o no, o a un establecimiento de beneficencia, privado o público o a un reformatorio público de menores.

Asimismo, la ley reforzaba la idea de que los “menores” debían ser corregidos o tutelados:

> ARTÍCULO 21.- A los efectos de los artículos anteriores, se entenderá por abandono material o moral o peligro moral, la incitación por los padres, tutores o guardadores a la ejecución por el menor de actos perjudiciales a su salud física o moral; la mendicidad o la vagancia por parte del menor, su frecuentación a sitios inmorales o de juego o con ladrones o gente viciosa o de mal vivir, o que no habiendo cumplido 18 años de edad, vendan periódicos, publicaciones u objetos de cualquier naturaleza que fueren, en las calles o lugares públicos, o cuando en estos sitios ejerzan oficios lejos

de la vigilancia de sus padres o guardadores o cuando sean ocupados en oficios o empleos perjudiciales a la moral o a la salud.

Esta perspectiva, contemplaba no sólo la autoridad sobre los niños y jóvenes sino también la de sus familias. Una de las mayores críticas, es que estaba centralizada en jóvenes pobres, juzgando la capacidad de lxs adultxs responsables, de ejercer una crianza responsable de sus hijxs. Y en las situaciones que se visibilizaran vulneraciones, la institucionalización aparecia como primera medida, como una forma de control social que criminalizaba la pobreza y reproducia las desigualdades sociales

> El surgimiento del denominado "complejo tutelar" en relación al tratamiento de los niños y adolescentes nació y se desarrolló dentro de una visión de tipo correccionalista; es decir, se trata de una forma de control social que surge desde un paradigma que estigmatiza a ciertos grupos sociales —"vulnerables", "peligrosos", "desviados"— y les impone políticas "correctivas" o "curativas" (...) Pero, en el caso particular de los menores de edad, la situación incluía un agravante ya que no se disponía solamente su privación de libertad por la comisión de un delito sino también por difusas razones de "peligro moral y material". Así, esta equiparación de "niños abandonados" y "niños delincuentes" no hizo más que profundizar el carácter selectivo y autoritario de acción del Estado. De esta manera, los niños "tutelados" —fundamentalmente, niños pobres— pasarán a la órbita judicial y se transformaran en "menores" que reciben, a través de la benevolencia del Estado, su protección y tratamiento. (Vasile y Reyes, 2012, p. 2)

En el año 1989, Argentina ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), un instrumento internacional que introduce un marco más amplio de reconocimiento y garantía de derechos, no sólo en relación a la protección, sino también en cuanto a la

participación, el desarrollo integral y el acceso a políticas públicas que contemplen las múltiples dimensiones de la vida de NNyA, en este sentido, la CDN establece principios fundamentales como el interés superior del niñx, y especialmente el derecho a ser escuchado, tal como lo referencia el Artículo 12

> Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño (CDN, 1989)

Se reconoce y garantiza la participación de lxs mismxs en los procesos administrativos y judiciales, promoviendo la autonomía y escucha de la voz propia del sujetx:

> El Protocolo de actuación de las fuerzas establece que la posibilidad de los/las NNyA de ejercer por sí mismos/as sus derechos es un proceso gradual en el que van adquiriendo mayores niveles de autonomía para decidir sobre los asuntos que les conciernen. (Mora, 2022. p 34)

Sin embargo, en la práctica, muchxs autorxs y trabajadorxs pueden identificar que persisten tensiones entre un enfoque que históricamente legitimaba el control y el poder punitivo sobre lxs jóvenes, y otro que concibe a las niñeces y juventudes como titulares de derechos exigibles frente al Estado. En palabras de Beloff (1999)

> 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. 12)

Con la incorporación de la jerarquía constitucional de la CDN en 1994, se comenzó a reconfigurar el sistema de protección, imponiendo límites a la tradicional lógica tutelar, que hasta entonces se mantenía. Además, la concepción que el Estado tenía de las niñeces y sus familias se reconfigura, dejando de lado la visión de seres inmaduros o incapaces y pasando a centrarse en lxs niñxs como sujetxs plenos de derechos, como menciona Frustagli (2021)

> portador y titular de derechos y de atributos fundamentales que le son inherentes por su condición de persona humana y especialmente, por su condición de niño, a su vez como ser social, partícipe activo y directo de la realidad en la que vive, con su propia visión del mundo, portador de una historia de vida, de experiencias y conocimientos. (p. 28)

En el año 2005 se promulgó la Ley Nacional N° 26.061 de "Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes". Esta nueva legislación promueve un enfoque basado en la autonomía progresiva, la participación activa y el interés superior del niño. Recuperando uno de los artículos de la Ley "El Estado debe garantizar a las niñas, niños y adolescentes el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente de sus derechos" (Artículo 5°, Ley 26.061).

En la provincia de Buenos Aires, la Ley Provincial N° 13.298 de la Provincia de Buenos Aires de Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños, y su decreto 300, la Ley Provincial N° 13.634, que regula el fuero de familia.

En este marco, se construyó un proceso amplio de reconfiguración de las políticas sociales en la Argentina, donde el Estado buscaba no solo garantizar derechos en el plano

normativo, sino también impulsar políticas públicas con eje en la garantía, la equidad y la reconstrucción del tejido social. Tal como plantea Kirchner (2010)

> La política social que venimos elaborando desde comienzo de esta gestión, tiene como eje en la persona, la familia y el territorio, tendiendo al desarrollo humano y buscando la reconfiguración del tejido social, mirando al individuo como parte de una sociedad que lo contiene. Las políticas sociales actuales apuntan a la inclusión social, son integrales y reparadoras de las desigualdades sociales, además, reconocen a los ciudadanos como protagonistas del cambio social y no como meros beneficiarios. (p. 44)

De esta manera, se consolidaron diversos programas y políticas públicas que hicieron posible la transición hacia un paradigma de protección integral de derechos. Entre ellos se destacaron el programa Envión, el Progresar, los Centros de Acceso a la Justicia (CAJ), el programa Conectar Igualdad y la Asignación Universal por Hijo. Tenían como objetivo central asegurar el acceso a la educación, la salud, la protección social, la justicia y la participación activa en la sociedad.

III. 3 Hacia la pluralidad de las juventudes

La diversidad de contextos sociales, económicos, culturales y territoriales en los que se insertan las juventudes exige un enfoque que supere una visión homogénea de la juventud como una sola forma certera de pensarla. Recuperando los aportes de Moncla y Fonseca (2021), quienes retoman a Elias (2012) desde el Trabajo Social, se reconoce la singularidad de cada niñx, joven, familia y contexto, evitando la homogeneización y promoviendo una mirada plural. De esta manera, hablar de juventudes en plural constituye una elección política que implica reconocer la heterogeneidad de experiencias. Como menciona Chavez (2009), su estudio amerita estar inmerso en relaciones de clase, edad, género y etnia, desde tres

dimensiones complementarias: la contextual, que sitúa al joven en un espacio y tiempo determinados; la relacional, que examina los vínculos, conflictos y consensos en los que participa; y la heterogénea, que reconoce la diversidad de experiencias y las desigualdades que atraviesan.

Continuando con el aporte de Mariana Chaves (2006);

> La opción de muchos investigadores por el plural juventudes debe ser interpretada, no como un neologismo banal, sino como una lucha política de afirmación de la heterogeneidad en oposición al discurso homogeneizador que primó en los estudios previos sobre juventud en el país, que sigue dirigiendo muchas de las políticas de intervención hacia el sector y que articula uno de los significados más reproducidos en torno a de los jóvenes invisibilizando la complejidad de sus vidas. (p. 15)

Retomando las ideas de Gravano (2008) sobre las identidades y los territorios, se comprende que incluso dentro de un mismo barrio, y a pesar de las experiencias interseccionales compartidas, las identidades no son estáticas ni homogéneas. La heterogeneidad se refleja en las distintas formas de identidad juvenil ‘’nos encontramos con el carácter dinámico de la experiencia juvenil, dado que las identidades de las juventudes no son estáticas, sino más bien susceptibles de ser transformadas permanentemente a través del intercambio entre lo personal y social” (Centeno, 2019, p. 60).

De esta manera, la pluralidad de juventudes también remite a la manera en que lxs jóvenes habitan y construyen sus territorios, entendiendo -como plantea Carballeda (2021)- que el territorio es una construcción social que se configura desde la historicidad y los lazos comunitarios, donde se construyen identidades, prácticas culturales y modos de “estar siendo’’[1] que atraviesan sus experiencias.

[1] Concepto que referencia a Kusch (1973), quien desarrolla que “ser” y el “estar” se articulan de manera complementaria

Así, el reconocimiento de las juventudes como heterogéneas y a su vez situadas, necesariamente implica considerar la dimensión territorial como un componente central de su subjetividad y de sus formas de relación con el mundo. Recuperando a Centeno (2019)

> Una de las dimensiones que constituyen a las juventudes como sujeto social es su anclaje territorial, lxs jóvenes viven, ocupan y transitan sus territorios de una determinada manera. Lo barrial es característica fundamental de la identidad y de la cultura de las juventudes de sectores populares. Lxs jóvenes del barrio Libertad, protagonistas de este estudio, viven su barrio y su historia de un modo particular, que no puede ser comparado ni igualado a otras experiencias juveniles en otros territorios. El barrio le da sentido a sus propias particularidades. (p. 56)

Pensando en las juventudes, la perspectiva de género y dentro de esto, los feminismos del Sur, a través del enfoque interseccional -retomado desde los aportes de Akotirene (2018)-, se ofrecen herramientas para pensar una forma diferente de intervención social, que contemple identidades atravesadas por múltiples categorías interrelacionadas.

> Esta manera de describir a través de categorías únicas simplemente no refleja la realidad de que todos tenemos identidades múltiples y, por ende, podemos enfrentar formas de discriminación entrecruzadas. Un enfoque interseccional, en cambio, no presupone encasillar a las personas en alguna categoría rígida para poder reivindicarla. Aunque muchas leyes y convenios de derechos humanos vigentes se han interpretado de manera estrecha para tratar sólo una forma de discriminación a la vez. (p. 4)

Este enfoque amplía las posibilidades de comprender los problemas sociales desde miradas más complejas. Para el Trabajo Social, la interseccionalidad implica cuestionar aquellas prácticas marcadas por invisibilización y violencias simbólicas. En este sentido, la interseccionalidad habilita a repensar las prácticas profesionales desde claves de justicia social y reconocimiento, promoviendo estrategias que interpelen las estructuras que producen esas opresiones. Recuperando a Centeno (2019)

> Un Trabajo Social con perspectiva de género, que reconoce la lucha del movimiento feminista, como forma de trabajar lo que emerge todos los días en el barrio: femicidios, violencia de género, abusos sexuales están presentes en la vida cotidiana de lxs vecinxs, son parte de la vida territorial y es muy importante realizar un trabajo con lxs jóvenes de sensibilización, identificación y problematización. (p. 139)

Desde la perspectiva de género interseccional[2], los diversos aspectos de la identidad (como el género, la raza, la clase social, la orientación sexual, la discapacidad, etc.) se articulan para producir y reproducir experiencias de opresión y, en contracara, de privilegio.

De esta manera, ser un hombre joven racializado o una mujer joven racializada en un barrio popular implica vivencias y desafíos que no pueden ser comprendidos por separado, ya que la vulneración de derechos que enfrentan es el resultado del entramado de machismo, racismo y clasismo configurando su cotidianeidad. Entendiendo la interseccionalidad como un sistema donde las opresiones no se suman, sino que se entrelazan y generan una experiencia distinta. Compartiendo con la AWID (2004), ‘’El análisis interseccional plantea que no debemos entender la combinación de identidades como una suma que incrementa la propia carga sino como una que produce experiencias sustantivamente diferente’’ (p. 2).

[2] Concepto que propone Kimberle Crenshaw, una de las pioneras en el análisis interseccional.

Puede observarse que un varón, joven, racializado, de barrios populares suele estar más expuesto a procesos de estigmatización y criminalización, mientras que una mujer, joven, racializada, de barrios populares enfrenta violencias específicas en las que confluyen el género, la criminalización de la pobreza y el racismo. Estas experiencias diferenciadas inciden en sus trayectorias, subjetividades y posibilidades de acceso a derechos.

> Junto a ello, un elemento de este tránsito es que se ha venido planteando la necesidad del reconocimiento de la heterogeneidad en el mundo juvenil, hemos dicho y se ha dicho, no es lo mismo ser joven rico que joven empobrecido, no es lo mismo ser mujer joven que hombre joven, etc. (Duarte Quapper, 2000, p. 61)

De esta manera, la perspectiva de género interseccional, es el enfoque para comprender las problemáticas que atraviesan los territorios, como los femicidios y las diversas formas de violencia de género. Resulta fundamental reconocer que estas no son hechos aislados, sino parte de la cotidianidad en contextos atravesados por violencia patriarcal y colonial, que reproducen estereotipos de género. En esta línea, Monrroy (2019) señala que, frente al incremento de las violencias hacia las mujeres, surge como respuesta vital la necesidad de organizarse colectivamente, reconociéndose como parte de una herencia de luchas protagonizadas por generaciones de mujeres que han tenido un rol activo en la vida política del país, en sus transformaciones y en sus procesos revolucionarios.

El informe académico interno del centro de práctica Libertad: Niñeces y Juventudes (2023) destaca, citando a Hermida y Meschini (2015), que ‘’El Trabajo Social, como profesión históricamente feminizada, no es ajena a estas imposiciones, pero esto no implica caer en una visión estática de la realidad social, sino más bien, nos compromete a ser parte y ensayar otros caminos’’ (p. 17).

III. 3 Pluralidad y Barrio popular

De esta manera, la pluralidad de las juventudes, como plantea Duarte Quapper (2012)

> el ser joven-la persona joven, como énfasis en la condición de sujeto/a y/o actor que tendrían los individuos socialmente considerados jóvenes; la juventud, que en una acepción más múltiple puede referir a una etapa de la vida, grupo social, actitud ante la vida y que se enfatiza en su condición de diversidad y pluralidad —las juventudes— (Duarte, 2001). (p. 101)
>
> las juventudes, vale decir, diversas expresiones y significaciones del entramado complejo que surgen desde un grupo social y que se expresan de maneras múltiples y plurales. (p. 114)

Aunque no nos guste hablar o segmentar por clases sociales, es innegable que no es lo mismo ser joven en un barrio popular, en un asentamiento o en un barrio de clase media o alta; no es lo mismo crecer en territorios con acceso a derechos que en uno vulnerado y atravesado por múltiples desigualdades.

De esta manera, la noción de "barrio popular" trasciende una ubicación espacial para constituirse como un espacio comunitario, históricamente relegado por el Estado y vulnerado por el mismo "...Alrededor del barrio se aglutinan significados sostenidos históricamente por distintos sujetos sociales... como todo fenómeno social, el barrio -y su mundo de significados- ha surgido y existe por razones históricas" (Gravano, 1995, p. 260).

De esta manera, y recuperando a Gravano (2008) se construye una la idea del barrio popular como construcción social al que la sociedad le otorga un sentido y valor

> A la par, se da la edificación de esa gran producción de sentido que es la modernidad como parte del imaginario contemporáneo, dentro del cual tiene una incidencia central

> la idea de “progreso”, respecto a la cual se sitúan valorativamente los segmentos “atrasados” o desechables de lo que “debería ser” la vida moderna. Esta aparece como sinómino (etimológicamente válido) de “el” modo, que no es más que “nuestro” modo (o moda), el de los “modernos”, que en realidad encubre los condicionamientos de clase de parte de quienes detentan el manejo y control distributivo de la modernidad, en contra de quienes lo padecen o son expropiados de él. (p. 8)

Con esta construcción hegemónica del "progreso" y sus "segmentos atrasados", vivir en un barrio popular en la actualidad conlleva lidiar con los estereotipos de clase que se construyen desde los medios de comunicación , que muchas veces las reducen a imágenes de violencia o peligro: ’’Muertes en el barrio Libertad: la Policía Federal derribó un búnker de venta de droga tras una larga investigación. Tras meses de investigación y los tres homicidios, descubrieron que en una casa usurpada se comercializaban estupefacientes’’ (Ahora Mar del Plata, 2025), "Los vecinos del barrio Libertad convivimos con inseguridad, calles rotas y un Estado ausente", (InfoBrisas, 2020).

> Un barrio levantado contra un menor al que la policía tiene prohibido acercarse. Dos casas fueron incendiadas por numerosos vecinos del barrio Libertad que ya no soportan las violentas andanzas de dos adolescentes de 16 años. Uno de ellos está protegido por la Justicia luego de que la policía, en 2022, lo detuviera ilegalmente. (La Capital de Mar del Plata, 2024)

Retomando a Reguillo (2000) ‘’Los jóvenes son peligrosos porque en sus manifestaciones gregarias[3] crean nuevos lenguajes, y a través de esos cuerpos colectivos,

[3] ‘’Dicho de una persona: Que está en compañía de otros sin distinción.’’ Real Academia Española. (s. f.).

mediante la risa, el humor, la ironía, desacralizan y, a veces, logran abolir las estrategias coercitivas" (p. 94).

Estas resistencias no pueden pensarse por fuera del contexto en el que emergen. Lxs jóvenes desarrollan estas formas de vivir en territorios profundamente marcados por violencias múltiples -estatales, institucionales, barriales y simbólicas-. Desde el contexto estatal municipal, los barrios populares de la ciudad han experimentado históricamente procesos de relegamiento, reflejados en desinversión, vaciamiento de políticas públicas con enfoque garantista, así como en la estigmatización y criminalización de sus habitantes. Esto atraviesa las trayectorias de vida de las juventudes, contribuyendo a la naturalización de las vulneraciones de derechos y complejizando la construcción de proyectos de vida otros posibles. En palabras del autor Villavicencio (2019), en su texto ‘’Mar del Plata: de ciudad feliz a ciudad con miedo: Planificación estratégica, seguridad y espacio público a inicios del siglo XXI. In XXI''

> Geografía urbana del miedo: sin desvincular a Mar del Plata del contexto de aumento del desempleo y la pobreza de las últimas décadas, el fenómeno de la inseguridad emerge y se consolida como un problema metropolitano. Políticas integrales consensuadas a escala nacional, provincial y municipal podrán dar soluciones a un problema de dimensiones enormes. Sin embargo, se pueden visualizar actualmente, actuaciones inconexas y políticas punitivas y no de prevención. Problematizar a los barrios más vulnerables, aumentar el número de fuerzas policiales y no gestionar integralmente, acentúa los problemas. Una ciudad para todos es aquella en que la población no teme a sus conciudadanos. Cuando las personas se encierran por miedo, es necesario que el estado gestione para que lo público se redescubra y se pierda el temor al afuera. Se necesita un estado presente, regulando y gobernando no solo para

> el sector privado, sino para el colectivo de ciudadanos. Los rasgos analizados acentúan el carácter de ciudad neoliberal, si no se revierten las tendencias. (p. 16)

En este sentido, los estudios biográficos de Miranda y Arancibia (2021) registran experiencias de niños y niñas que habitan entornos afectados por la contaminación y por situaciones de riesgo asociadas al consumo y al narcomenudeo. Dichas investigaciones visibilizan cómo las condiciones de vulneración de derechos impactan en la construcción de sus trayectorias de vida.

En esta misma línea, referenciando al centro de Práctica Libertad: Niñeces y Juventudes ‘’informe final’’ Taller de Práctica Integrada III, 2024 (Informe académico interno, no publicado)

> Estas formas de violencias silenciosas se manifiestan a través de imaginarios sociales o discursos de odio, donde se construyen mitos como el pibe chorro no nació de la nada, los medios de comunicación, las redes sociales, los sectores medios, los sectores de la política ultraderecha, son quienes construyen estos discursos, donde se apunta al joven que vive en un barrio popular. Esto mismo, lo podemos ver reflejado en las noticias de los medios de comunicación dado que libertad es un barrio estigmatizado por estos medios, ya que se suele difundir noticias de inseguridad, violencias, femicidios, donde se apunta primeramente hacia estos jóvenes y a favor hacia la baja imputabilidad, pero ¿quienes son estos pibes y qué impacto tienen estos discursos y en las vivencias de los jóvenes? (p. 49)

De esta manera, el lenguaje es político; las palabras que elegimos tienen un impacto. Los significantes que se utilizan para nombrar y construir sentido no deben entenderse como fijos ni neutrales, sino como campos de disputa social y cultural. Tal como señalan Laclau y

Mouffe (1987), los significantes son espacios vacíos que adquieren sentido en las luchas políticas y culturales. Los sentidos no son entidades dadas, ‘’naturales’’ ni estables o normativas, sino que se construyen y transforman.

En este marco, la construcción de sentidos sobre las juventudes, sus realidades y proyectos de vida debe entenderse como un proceso dinámico, en permanente disputa. Esta perspectiva es fundamental para problematizar categorías rígidas o esencialistas, que construyen a los discursos normativos, entendiendo esta categoría desde Foucault recuperado en Beron (2023) “el concepto de discurso a partir de los aportes de Foucault (1992), entendiendo que son prácticas productoras de realidad, de sentido y legitimación de la misma, por lo que no describen lo existente, sino que construyen realidades” (p. 23).

Legitimar y construir discursos diversos que pongan en disputa los sentidos naturalizados. Entendiendo que lo que se dice -o escribe- no son solo palabras, sino significantes que producen sentidos y tienen efectos reales en lxs sujetxs.

Como señalan Laclau y Mouffe (2004), “No es la pobreza de significados, sino al contrario, la polisemia, la que desarticula una estructura discursiva. La práctica de la articulación consiste, por lo tanto, en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido” (p. 154). En este marco, lxs autorxs explican que el significado se vuelve flotante, es decir, adquiere un carácter abierto, de modo que una misma palabra puede ser resignificada por distintos grupos según sus intereses, sin que su sentido quede completamente determinado.

En este sentido, el acto de resistencia más relevante desde el Trabajo Social en el campo de juventudes es disputar culturalmente los sentidos y significantes, construyendo significados alternativos que reconozcan la diversidad y potencialidad de lxs jóvenes, frente al adultocentrismo.

III. 4 Juventudes y Proyectos de Vida ¿otro?

Frente a una construcción discursiva que a menudo tiende a homogeneizar y estigmatizar no solo a las juventudes, sino a lo que se espera de ellxs, se vuelve fundamental reconocer la heterogeneidad de sus proyectos de vida. Esta mirada implica desafiar el proyecto de vida en un sentido único y lineal, que en general deja un vacío y no incluye las realidades situadas.

Elijo alejarme de las concepciones hegemónicas, coloniales y lineales de proyecto de vida, entendiendo que ninguna de ellas representa lo que sostengo sobre qué constituye e implica la construcción de proyectos de vida en barrios populares; confío en que esta investigación aporte al cuestionamiento y la problematización del concepto desde las Ciencias Sociales en general, y específicamente desde la disciplina del Trabajo Social, promoviendo un análisis crítico y reflexivo sobre su aplicación y sus implicancias en contextos de intervención. Para ello me propongo potenciar lo planteado por las autoras Lazzaleta - Filippi (2020)

> Un proyecto de vida para una persona con padecimientos de salud mental puede consistir en la posibilidad de levantarse cada día de la cama. Para una persona perteneciente a los pueblos originarios, puede implicar trabajar la tierra y contribuir a la vida en comunidad. Para una persona trans, puede consistir en la posibilidad de volver a su hogar sana y salva. Es decir, un proyecto de vida tiene que ver con una construcción dinámica, con entenderse a unx mismx y el espacio que unx habita, en construir día a día su propia identidad y afirmar un posicionamiento en la escena social a partir de una interiorización y apropiación de sentidos, con la finalidad de establecer objetivos. Si éstos últimos serán a corto o largo plazo, dependerá de las condiciones simbólicas y materiales con las que lxs sujetos cuenten. (p. 55)

Propongo la construcción del concepto proyecto de vida Otro, alternativo a la linealidad impuesta sobre lo que se espera de las juventudes, desde miradas signadas por el adultocentrismo. Desafiando la concepción tradicional que los ubica únicamente como una etapa de tránsito hacia la adultez y, en su lugar, reconocer su pleno valor y agencia en el presente. Esta mirada tradicional reduce lo juvenil a una fase preparatoria, subordinada a las expectativas y normativas impuestas por el mundo adulto. En este sentido, Duarte Quapper (2000) plantea que "así lo juvenil pierde importancia en sí mismo, y siempre será evaluado en función de lo que el mundo adulto ha parametrado como lo que debe ser" (p. 63).

De esta manera, los discursos adultocentricos, las instituciones, los sistemas de poder, crean imaginarios sociales que establecen parámetros de lo que se espera de lxs jóvenes para sus proyectos personales.

> En la Argentina —y, de modo extensible, en otros países de la Región— el universo de sentidos, prácticas y saberes que concentra la categoría «juventud» está indisociablemente ligado a la genealogía de preguntas y expectativas que, en cada época y contexto, se activan alrededor de los/as sujetos jóvenes por parte de muy distintos actores. Desde los/as padres, hasta el Estado y sus instituciones «clásicas» (escuela, policía, reparticiones de política social), pasando por el mercado, las industrias culturales y la propia academia (Elizalde, 2006, como se citó en Olsson y Sitsi, 2018, pp. 32-33).

Con la idea de pensar un ‘proyecto de vida otro’, se busca hacer referencia a formas distintas de ser, de pensar, de vivir y de soñar, que se oponen a las imposiciones culturales de lógicas hegemónicas y dominantes. Esto implica poder interpelar algo que viene de generacion en generacion, que es el ideal capitalista, colonial, etnocéntrico, patriarcal,

individualista y meritocrático de "progreso" -entendido como estudiar, trabajar, consumir, tener una familia nuclear- que históricamente ha definido el "deber ser", refiriendo al conjunto de normas y expectativas sociales que establecen cómo deben comportarse lxs sujetxs para ser consideradxs “correctas” dentro de la sociedad. Con respecto a las niñeces y juventudes, estas prescripciones se traducen en la idealización de ciertos modos de ser joven o de ejercer la maternidad, invisibilizando la diversidad de experiencias y reforzando lecturas moralizantes sobre las familias populares (entendiendo esto desde Moncla y Fonseca Pinheiro dos Santos, 2021).

> Todo se tolera en nombre de la salida del subdesarrollo. Todo se santifica en nombre de una meta tan alta y prometedora como el progreso. Tenemos que al menos parecernos a los superiores y para lograrlo, cualquier sacrificio vale. No importa negar nuestras raíces históricas y culturales para progresar, para desarrollarnos, para modernizarnos emulando a los países adelantados, es decir modernos. Y lo que es lamentable, en la medida que asumimos modelos externos como la meta a alcanzar, negamos las posibilidades de una transformación propia. (Acosta, 2015, p. 304).

Problematizando el modelo hegemónico de progreso que no contempla otras formas de vida, en palabras de Terigi (2008), las trayectorias que no se ajustan a lo que se considera “normal” o preestablecido se denominan trayectorias no encauzadas. Lejos de adherir a una mirada que interpreta estas realidades como fracaso, nuestra perspectiva desde el Trabajo Social Descolonial reconoce las tensiones, resistencias y particularidades de la cotidianidad de lxs jóvenes de barrios populares, valorizando sus saberes populares, estrategias de vida, de reproducción y de construcción de proyectos de vida en contextos de desigualdades y vulneración de derechos.

Es crucial subvertir las lógicas neoliberales históricas de nuestro país, que sistemáticamente han construido a lo diverso como figura que representa lo negativo, se vuelve esencial un giro en los sentidos. Este proceso implica resignificar al otro, recuperando a Llovera (2017):

> una tendencia a la insensibilización y a la ausencia de tramas colectivas, que propicia la idea del otro próximo como alguien peligroso que ya no es humano, que no posee ningún derecho y hacia quien podemos ejercer -en pos de salvarnos- la violencia extrema (íbid:59). Se trata, entonces, de un individuo que, por pérdida o despojo, deja de ser sujeto y comienza solo a ser considerado como un peligro inminente. (p. 86)

Romper con la concepción del otro como ajeno o demonizado implica reconocerlo desde su historicidad. Como menciona Carballeda (2013) ‘’Se trata quizás de comprender la alteridad, el mundo de lo Otro no sólo desde una perspectiva ética, sino histórico-ética, es decir socialmente estructurada e históricamente situada (...)’’ (p. 5).

Complementando esta idea, Hall (1996), citado en Cavalli y López Morales (s.f.) plantea la necesidad de ‘’subvertir las estructuras de la otredad en el lenguaje y la representación, y el discurso, (...) con el objetivo de comenzar a constituir nuevas subjetividades, nuevas posiciones de enunciación e identificación" (p. 38).

De esta manera el proyecto de vida "otro" deja de ser una noción asociada al peligro para convertirse en una apuesta política y social. Una apuesta hacia la construcción de nuevas formas de habitar y proyectar la existencia, profundamente ancladas en lo colectivo, en lo territorial, en las identidades genuinas de lxs jóvenes y en la libre expresión de sus deseos. Este enfoque busca romper con los imaginarios hegemónicos que limitan las posibilidades y valida las trayectorias diversas, promoviendo espacios donde estas nuevas formas de vida puedan emerger y consolidarse.

En este sentido, será clave romper las lógicas del adultocentrismo, entendiendo esto como una matriz hegemónica que homogeniza, estigmatiza y sostiene prejuicios hacia lxs jóvenes, basándose en argumentos etapistas y en la idealización de lo que estos ‘’deben ser’’.

> sitúa lo adulto como punto de referencia para el mundo juvenil, en función del deber ser, de lo que debe hacerse para ser considerado en la sociedad (madurez, responsabilidad, integración al mercado de consumo y de producción, reproducción de la familia, participación cívica, etc). (Duarte, 2000, p. 9)

Desde esta perspectiva, las experiencias, saberes y vivencias de las juventudes quedan subordinadas a los estándares adultos, invisibilizando formas de vida, prácticas culturales y construcción de identidades propias de lxs jóvenes. No solo reproduce desigualdades generacionales, sino que legitima la imposición de normas que, se enlazan con otras estructuras de poder, como el patriarcado, el racismo o la desigualdad socioeconómica, profundizando la vulneración de quienes no cumplen con los criterios de juventud ideal

> Más allá de esta imagen mediática, otro conjunto de discursos y de prácticas cooperan en la construcción del joven ideal, ese modelo delineado por los sectores dominantes como el heredero deseable. El joven legítimo es aquel que condensa las cualidades que los grupos dirigentes definen como requisito para la reproducción de vida, patrimonio y posición social; el buen hijo genérico del sistema. Necesariamente paradójico, el heredero es una esperanza para el futuro y una amenaza para el presente; cuidadosamente adoctrinado para obedecer primero para mandar después, llega un momento, cuando las fuerzas y circunstancias se lo permiten, en el que se aposenta en los lugares y las funciones para las que fue preparado. (Margulis y Urresti, 1998, p. 18)

El Trabajo Social descolonial permite la problematización de las estructuras actuales que perpetúan la desigualdad generacional, presentándose como una herramienta esencial para romper con las lógicas adultocentristas, y apostando por la construcción de formas otras de pensar. Compartiendo con Morales (2024)

> Porque el modo eurocéntrico, adulto y hetero-cis-normado de entender lo racional no es el único posible. La crítica al adultocentrismo, entonces, nos invita a ensayar formas otras de concebir la racionalidad, de modo que la vincularidad e interdependencia que nos constituye tengan lugar: para que lo racional pueda ser entendido fundamentalmente desde una lógica relacional. (p. 161)

III. 5 Barrio popular desde la descolonialidad. Territorio-Territorialidad.

Desde la perspectiva descolonial, es esencial reconocer el devenir nacional y la historicidad de nuestros territorios para comprender las problemáticas sociales que atraviesan lxs jóvenes de un barrio popular, entendiendo como la herida colonial se recrudece y actualiza, produciendo heridas actuales desde el colonialismo y construyendo vivencias atravesadas por la vulneración de derechos y estigmatización. En este contexto, lxs sujetxs son despojadxs de sus saberes, mediante la invalidación e invisibilización.

> el prefijo “des”, que constituye una confluencia de los prefijos latinos que implican privación u oposición (Gonzalez Heredia, 2001). En nuestro caso hablar de descolonialidad implicaría entonces plantear una oposición a la colonialidad del poder, o pugnar por la privación de las lógicas que en términos del ser, del saber y del poder se instrumentan, para bregar por el desprendimiento y la apertura que el giro descolonial proponen. (...) El término descolonialidad es entendido por nosotros/as en

> tanto procesos y práctica de resistencia y construcción social cultural y académica que adscribe también a otras genealogías. (Hermida y Meschini. 2017, pp. 22-23)

De esta manera, reconocer los procesos coloniales que marcaron y continúan marcando los territorios es clave para comprender las dinámicas territoriales actuales. Recuperando a Carballeda (2010),

> Enfermedades, masacre de poblaciones, hambre, miseria, estigmatización, son algunos efectos de la cuestión social en América, donde las primeras victorias de los colonizadores, no solo se expresan en lo militar, sino en la ruptura del lazo social de los dominados. (p. 22)

Partiendo de esta comprensión histórica, es necesario en nuestra América[4] (Martí, s/f, citado en Chaguaceda Noriega, s/f), reconocer los padecimientos subjetivos que emergen en los discursos y prácticas cotidianas. Como señalan Hermida y Meschini (2017)

> podemos observar también hasta qué punto han sido cosidos con el hilo perverso de las lógicas extractivistas, racializadas e inferiorizantes de la colonialidad y sus atributos (mercantilización de lo humano y lo vivo, racionalismo europeizante, falocentrismo, misoginia, racialización, adultocentrismo, etc.). (p. 28)

Esta perspectiva nos permite analizar el territorio desde un enfoque comunitario y también desde un enfoque territorial, pudiendo dar cuenta de sus diferencias y de sus pujas de poder y de sentires, que atraviesan la vida de lxs sujetxs, reconociendo la importancia del lazo social en la construcción de sus significados y relaciones. Como propone Porto

[4] ‘’ Martí denuncia los perversos efectos del provincianismo, la adoración desmedida por lo extranjero y la copia mecánica de leyes e instituciones foráneas, alejadas de las realidades del subcontinente’’ (s/f, p. 131).

GonÇalvez (2009) retomando el escrito del SubProyecto del centro de práctica Libertad: Niñeces y Juventudes ‘’informe final’’ Taller de Práctica Integrada III, 2023 (Informe académico interno, no publicado),

> señala que el espacio no debemos entenderlo como algo que no es natural, sino que es social, donde se inscriben luchas, relaciones de poder, sexo, género y raza. El autor nos propone la triada territorio-territorialidades-territorialización; así mientras el territorio implica el lugar social en el que los sujetos se inscriben y le otorgan significación, la territorialización le otorga movimiento, como espacio que fue apropiado social, económica y simbólicamente por un grupo social específico. Por último, nos remite a la necesidad de pensar las territorialidades como modos distintos de pensar, vivir y sentir el territorio por parte de les sujetes en cuestión. (p. 14)

Comprenderlo así nos permite visibilizar la multiplicidad de vivencias que se entrelazan con la cuestión social colonial y nacional,[5] (Carballeda, 2010), retomando a Gomez Ana (2014)

> Entonces, si identificamos las singularidades de los procesos de construcción del lazo social en la Argentina actual; y si encontramos en esas singularidades los rasgos propios de nuestro modo de procesar la cuestión social, podríamos aventurar que estamos frente a una explicación situada de los problemas sociales. (p. 5)

Dentro de este entramado, las instituciones desempeñan un rol central ya que son espacios atravesados por matrices de poder, pero también actores clave en la garantización de derechos. En este sentido retomando nuevamente el centro de práctica Libertad: Niñeces y

[5] La cuestión social americana es una expresión del colonialismo europeo que comienza a constituirse en cuestión nacional, a partir de naciones, culturas y civilizaciones agredidas, desvinculadas de sus tradiciones, de sus formas de producción, de su sabiduría y de su historia (Carballeda, 2010, p. 11)

Juventudes ‘’informe final’’ Taller de Práctica Integrada III, 2024 (Informe académico interno, no publicado)

> Consideramos fundamental la inserción de los dispositivos que construimos en las instituciones, entendiendo a las mismas como lugares complejos que están atravesados por las matrices de poder, y asimismo, como lugares que hay que habitar para romper estas lógicas y evitar que se sigan reproduciendo. (p. 31)

Las instituciones deben pensarse como lugar de acceso y posibilidad, en donde es necesario romper las lógicas hegemónicas impuestas y construir alternativas en donde las juventudes se sientan parte, desde un pensamiento diverso que permita re-habitar las instituciones (Hermida, 2018) desde una perspectiva de derechos, comprendiendo la importancia de habitar los espacios para romper las lógicas normativas y burocráticas desde adentro, y generar prácticas otras.

Entender el territorio tanto como construcción simbólica como política implica reconocer las relaciones sociales que se inscriben en él; es un espacio habitado, transitado, narrado y cargado de sentidos. Por lo tanto, el territorio no es un escenario o un “telón de fondo” sobre el que ocurren los hechos sociales, sino una construcción social en la que se sintetizan lo material y lo simbólico (Reguillo, 1996, p. 78, en Canevari, 2024, p. 53).

En contraposición a lecturas que reducen lo barrial a la carencia, el uso del concepto barrio popular se plantea como una decisión epistemológica que busca recuperar la dimensión política y cultural de lxs sujetxs. Diferenciándose de términos como “villa”, cargados de estigma, o “barrio vulnerable”, que reducen el territorio a la falta de recursos o violencias que lo atraviesan.

De esta manera, reconocer el barrio como popular implica valorar espacios de resistencia, estrategias colectivas y circulación de cultura y conocimientos, tal como sostiene Acosta (2018) “Los barrios populares no son sólo escenarios de intervención estatal o foco de políticas públicas, sino espacios de producción de saberes, redes y subjetividades” (p. 92).

Nombrar a un barrio como popular recupera la dimensión cultural, identitaria y política del territorio, reivindica el carácter de luchas dentro del mismo, politizando el habitar en los espacios.‘‘Es así como el barrio, lejos de expresar sólo un lugar de residencia, se convierte en el espacio por excelencia de construcción de las identidades sociales y base de la acción colectiva (Merklen, 2005)‘’ (Vázquez y Vommaro, 2009, párr. 19).

III. 6 Pensar situado e intervención

Es clave para comprender el territorio desde la Descolonialidad, recuperar el Pensar situado, como forma de intervención desde el Trabajo Social. Recuperando la historicidad y trayectoria de los territorios y de lxs sujetxs que los habitan, entendiendo que las vulneraciones y padecimientos actuales no pueden separarse de los procesos históricos, políticos y culturales que las produjeron.

> El pensar situado en términos de intervención social implica un nuevo diálogo con el territorio, con la cultura y el sujeto de intervención intentando aproximarse a la realidad sin pre conceptos, es decir partir de la cotidianeidad para pensar la sociedad. Pero por otro lado, también es un ejercicio y trabajo de crítica y deconstrucción de las categorías externas al pensamiento americano. Esta perspectiva, desde la intervención en lo social no pretende reemplazar los pensamientos que se gestaron fuera de a América. Se trata de tamizarlos a través de una mirada crítica para poder readaptarlos a nuestra realidad; es decir una mirada que se apropie de esos pensamientos desde una perspectiva estratégica y situada en nuestro continente. (Carballeda, 2013, pp. 2-3)

De esta manera, el pensar situado no implica reflexionar sobre el territorio como un objeto externo de análisis, sino pensar desde el territorio, reconociendo sus lógicas, creencias y dinámicas propias. Supone comprender las formas en que se configuran las relaciones sociales y simbólicas que lo atraviesan, sin miradas ajenas o distantes, sino involucrándose en sus grietas y cotidianidades para comprender desde allí los sentidos que emergen. Solo a partir de esta inmersión crítica y situada es posible pensar e intervenir de manera coherente con las realidades locales y con lxs sujetxs que las habitan ‘’una forma de comprender desde el Otro, entendiéndolo no sólo como presente en acto, sino como un sujeto en movimiento histórico social’’ (Carballeda, 2018, p. 65).

Pensar desde el territorio -y no solo sobre él- implica reconocer las lógicas, saberes y prácticas que emergen de las experiencias cotidianas de quienes lo habitan, cuestionando las categorías impuestas por el pensamiento eurocéntrico. Como menciona Carballeda (2021)

> El Territorio, en tanto lugar, se constituye desde la historicidad, de esta manera se aproxima la construcción de múltiples interacciones entre el espacio del ser y del estar, es desde allí, tal vez, donde se hace posible la construcción del estar siendo (...) El Territorio es también el lugar de complementación del ser y el estar, de esta manera se transforma en un lugar donde la estructura del pensamiento binario se pone en cuestión. De esta forma, el Territorio se habita, se añora y se proyecta al futuro. (p. 92)

De esta manera, reconocer las formas de ser y estar, lo que se narra, lo que se observa o la dinámica en territorio permite pensar las intervenciones en clave de un pensar situado,

invita a mover el enfoque de la mirada universalista, hegemónica y estigmatizante, para reconocer los saberes y prácticas comunitarias como potencialidades populares y situadas de lxs sujetxs.

III. 7 Políticas Públicas e instituciones en el barrio Libertad

Desde la perspectiva de derechos -que entiende a los mismos como inherentes a toda persona por el solo hecho de ser humano-, se destacan principios como la progresividad (su carácter no regresivo), la igualdad y la universalidad. En este marco, las políticas públicas y las políticas sociales se constituyen en vehículos fundamentales para la garantía de derechos. Al mismo tiempo, son estos derechos los que orientan la dirección y el alcance que deben asumir las políticas sociales, estableciendo sus prioridades y lineamientos de acción (Carballeda, 2016). De esta manera "Las políticas sociales pueden definirse como acciones estatales orientadas a la resolución de necesidades humanas básicas, con componentes redistributivos y compensatorios" (Bráncoli, 2021, en Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2021, p. 9).

> Las políticas públicas en diálogo con la intervención implican una estrategia de recuperación de capacidades, habilidades y formas constitutivas de la identidad. (…) Deben ser flexibles y tener la capacidad de adaptarse a circunstancias singulares sin perder la centralidad que les da sentido en función del Estado y la Nación" (Carballeda, 2010, citado en Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2021, p. 32).

De esta manera, al recuperar la perspectiva nacional y popular, es posible comprender a las políticas públicas y sociales como instrumentos estatales orientados a la construcción de ciudadanía soberana y democrática, así como herramientas para garantizar una justicia social redistributiva e igualitaria. Siguiendo esta línea, en palabras de Koenig (2020)

> el proyecto político del peronismo como movimiento nacional y popular tiene (…) una serie de valores programáticos que encuadran los factores económicos, al consignar valores de interpretación de las normas basadas en la justicia social, el protagonismo del Estado como agente económico, social y político. (p. 732)

Se rechaza la idea de que los derechos puedan depender de la capacidad individual para acceder a ellos o de criterios de merecimiento, lógica que es defendida por figuras de derecha como Mauricio Macri -ex presidente de la nación- quien en 2020 respondió un mensaje que afirmaba que ‘’condenar el mérito es condenar a la Argentina a la chatura’’ (Macri, 2020), o como menciona el actual presidente de la nación

> El sistema de la obligación no funciona, agregó Milei, contando que "si querés estudiar, vas a tener un voucher y vas a poder estudiar, cambia el sistema, el tema de la obligatoriedad es querer controlar a los seres humanos e imponer tu patrón moral. El que quiera estudiar, estudia, pero obligar no me gusta (Perfil, 2023)

Compartiendo una mirada que individualiza la responsabilidad sobre la pobreza y despolitiza las desigualdades estructurales. En cambio, se reivindica la responsabilidad indelegable del Estado como garante de la justicia social. Recuperando el SubProyecto Libertad: Niñeces y Juventudes ‘’informe final’’ Taller de Práctica Integrada III, 2024 -Informe académico interno, no publicado-

> En este sentido, entendemos la perspectiva de Derechos, también como expresión de la justicia social, concepto acuñado durante la primera presidencia de Perón, institucionalizado a partir de las acciones de la Fundación Eva Perón (FEP). Este término, que se convirtió en una categoría política de gran importancia en nuestro país, remite a un aspecto restitutivo de los derechos

De esta manera, las políticas no solo se diseñan para insertarse en contextos de emergencia, sino que también promueven la construcción de proyectos colectivos y contribuyen a la reconstrucción de los lazos comunitarios

> La política social, en estos contextos atravesados por la turbulencia y la incertidumbre, debe; en principio; recuperar y construir certezas, dialogando con nuevas expresiones de los derechos sociales y con la emergencia de nuevas necesidades y, por consecuencia, nuevos derechos.
>
> La construcción de certezas puede pensarse desde una orientación reparadora de la política social, centrada en un sentido estratégico que conecte lo singular con lo general; es decir, que atraviese a toda la sociedad como un instrumento de reconstrucción del lazo social perdido, recortado u olvidado como producto de la desigualdad. (Carballeda, 2018, p. 2)

Retomando a René Bendit (2016):

> Una política pública de juventud es, en primer lugar, un conjunto de propuestas relativas a las mejores formas de lograr el desarrollo de diferentes grupos de jóvenes, de manera sistemática, coherente, planificada y concertada, en equidad y en democracia, garantizando su participación e integración en la sociedad. En segundo lugar, una política pública de juventud se centra en el análisis de situaciones y problemas de la juventud en un ámbito determinado, así como en el diseño, implementación y evaluación de programas y medidas relativas a la resolución de dichos problemas de los jóvenes en un momento y en un contexto social dado. En tercer lugar, la/las políticas de juventud, sean éstas de tipo sectorial o intersectorial, se

> refieren al análisis y a las formas de gestionar los temas y problemas de juventud ya sea de parte de las organizaciones públicas y sus operaciones, o por organizaciones e instituciones de la sociedad civil, apoyadas en su trabajo por las políticas públicas de juventud. (p. 1)

Asimismo, en una investigación más reciente Miranda (2022) enuncia:

> El abandono escolar, la menor participación en actividades que brindan ingresos, la pérdida de sociabilidad y del uso del espacio público representan problemáticas centrales que hacen necesaria la profundización de políticas nucleares de juventudes. Apoyar la continuidad educativa, ampliar las acciones de sostenimiento de las trayectorias laborales, acentuar la importancia de la formación profesional con perspectiva de género, así como generar una mayor oferta de cuidados aparecen como ejes centrales de toda acción que contemple la mejora en las condiciones de vida con una visión plural, que integra la redistribución, al reconocimiento y la participación. (p. 28)

Siguiendo con esta línea, entiendo la política pública como herramienta para la construcción de institucionalidad estatal democrática (Hermida y Meschini, 2016). En este sentido, considero fundamental analizar cómo se configuran y perciben las políticas públicas en un barrio popular, preguntándonos desde qué perspectiva están construidas y para quién están pensadas. “las Políticas Públicas deben ser flexibles y tener la capacidad de adaptarse a circunstancias de índole singular, sin perder la centralidad que les da sentido total y perspectiva en función del Estado y la Nación” (Carballeda, 2002, p. 6).

Hablar desde un enfoque de derechos en un contexto nacional y político como el que acontece, donde el concepto de Estado, y su rol, fue de gran debate dentro de nuestros espacios de formación, permitió que profundicemos el término no sólo en cuestiones de

intervención, sino también en cuestiones de accesibilidad. Es entonces que, hablando particularmente del Barrio Libertad, podemos preguntarnos también por la accesibilidad a Derechos, entendiendo que no es lo mismo para las instituciones ni para lxs sujetxs vivir en determinadas zonas del barrio; ‘’cómo se nombra a los diferentes sectores del barrio crea significados “el alto”, “el bajo”, “la villa”; no es lo mismo pertenecer a un sector que a otro, aun estando dentro del mismo territorio’’ (Centeno, 2019, p. 88).

Es así como, alrededor de esto se construye un significado y una territorialidad diversa, entendiendo que no se comprende el ‘’sector’’ como algo físico, sino que, trae aparejado representaciones sociales, que produce conflictos territoriales y estigmas que tienen impacto en las vivencias de las juventudes del barrio. Como mencioné anteriormente, esta división se ve atravesada por la accesibilidad a derechos, en donde las articulaciones con las políticas sociales se constituyen de forma desigual en relación al sector que habites, interpelando ¿qué espacios se ofrece para lxs jóvenes? y ¿quien accede a ellos?,

> Si la transformación del Estado no se agota con tomar el poder, si implica un proceso de deconstrucción de lógicas profundamente arraigadas, un proceso revolucionario en el sentido más caro del término, entonces, hoy mismo podemos hacer algo, podemos hacer mucho. Podemos ubicar esas lógicas del Estado criollo capitalista, el Estado blanco, antipopular, expulsivo. Esas lógicas tanáticas pueden ser confrontada por lógicas otras, que también dejaron su huella en el Estado. (Hermida, 2018, p. 6)

De esta manera, apostar por un Estado de derechos implica re pensar el rol de las instituciones, interpelando la crítica hacia las mismas, que las caracteriza desde la falta, desde la perpetuación de injusticias, la burocracia del sistema, desconexión con la realidad

territorial y agenciamiento de la pobreza. Es importante superar esta concepción tradicional de las instituciones como entes rígidos que responden a necesidades “objetivas”.

Recuperando a Castoriadis para quien no existen las necesidades objetivas y las funciones prefabricadas, y nos dice que “la institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario” (Castoriadis, 2010 en Hermida y Meschini; 2016 p. 51)

Siguiendo a Hermida (2018), apostar por una descolonización de las instituciones implica necesariamente re-habitar las mismas

> podemos aportar a refundar las instituciones, empezando por habitarlas, desde lógicas en las que la afectación, la emoción, y las temporalidades no lineales ni productivistas, sean opciones posibles. Ubicar estrategias donde el maternaje, la sororidad y la ginergía sean posibles, donde podamos cuestionar los parámetros burocráticos sacralizados y construyamos formas otras de habilitar acuerdos, en las que la punición y la legalidad no sean las únicas estrategias. (p. 14)

Capítulo 4

Análisis





IV. 1 El dispositivo Liberarte: diálogo, consensos y disputas

La palabra institucional del ámbito educativo, encarnada en sus referentxs, es una herramienta de lectura clave para pensar el dispositivo Liberarte. Según el Área Género, Sociedad y Políticas (2013):

> En nuestra opinión, es importante subrayar que la escuela es una agencia socializadora en la que conviven en tensión, representaciones de género diversas; un ámbito de lucha, resistencia y creación de regímenes de verdad, de normativas, valores y prácticas que se consideran "legítimas", "normales" y "transgresoras". (p. 18)

Uno de los objetivos de esta investigación es conocer los significantes que lxs referentes institucionales construyen sobre las juventudes que concurren a la Escuela y cómo entienden el proyecto de vida de lxs mismxs; creo que esto posibilitará poner en juego, en debate y en tensión, diferentes miradas y formas de pensar las biografías de las juventudes de sectores populares, en este caso Libertad, una categoría que surge permanentemente en la implementación del dispositivo, y que, como vengo sosteniendo, no está muy desarrollada conceptualmente desde el Trabajo Social.

Se realizaron entrevistas a referentxs de las Instituciones educativas donde se realizó el dispositivo Liberarte durante el recorte de esta investigación: directivos e integrantes del Equipo de Orientación Escolar (de ahora en adelante EOE) de las escuelas secundarias N°53 y N° 57; y la escuela primaria N° 72. De ellas se identifica una conceptualización de las juventudes a partir de las trayectorias pedagógicas; juventudes atravesadas por vulneraciones de derechos; la emergencia alimentaria en el territorio; la(s) violencia(s) en el barrio; potencialidades y debilidades del dispositivo Liberarte y proyecto de vida.

IV. 1-1 Instituciones y juventudes

Duarte (2000) en relación a las juventudes comparte,

> Lo que existen y que han venido ganando presencia son las juventudes, vale decir diversas expresiones y significaciones del entramado complejo que surge en nuestras sociedades desde un grupo social y que se expresa de maneras múltiples y plurales. Estas juventudes son de larga data, surgen como grupos sociales diferenciados, con particularidades y especificidades en cada sociedad y en cada intersticio de ella, entre los espacios de las palabras van surgiendo con distintos rostros, olores, sabores, voces, sueños, dolores, esperanzas. (p. 12)

Esta mirada permite problematizar diferentes formas de pensar las juventudes e identificar múltiples discursos al respecto. Se visibiliza una tensión, ya que por un lado, se reconoce y se respeta la diversidad de trayectorias y vivencias de lxs jóvenes, y a su vez, tienden a pensar a lxs jóvenes desde modelos culturales macros e impuestos culturalmente.

> Pensando que las relaciones de poder que se juegan en el campo institucional escolar van imponiendo su interpretación de los hechos, van construyendo un discurso hasta imponerse con fuerza de verdad. Es entonces a nivel del discurso en donde deben darse las "peleas" por la construcción del objeto, a partir de establecer las definiciones conceptuales que lo configuran y revisitar las prácticas para desnaturalizar las mismas. (Lescano, 2019, p. 100)

De esta manera, lxs referentes utilizan el término cambios para caracterizar a las juventudes, en referencia a transformaciones que, según expresan, interpelan a la institución educativa *"Y hay que estarse adaptando a esos cambios. Es decir, interpretarlos y*

acompañar"[6]. La caracterización aparece centrada en lo que esos cambios representan para la institución, más que en una observación situada de lo que eso significa para lxs jóvenes. Se identifica la voluntad de acompañamiento y la disposición a problematizar y escuchar las vivencias de lxs jóvenes. ¿Por qué se pone en tensión entonces? Porque son lxs propixs jóvenes quienes en el dispositivo Liberarte plantean la presión por pertenecer a los estándares de la escuela y la sociedad, o que no se sienten en espacios seguros para poder decir lo que les pasa o compartir sentimientos.

También lxs referentxs institucionales plantean en términos de desafío a la complejidad que implica acompañar a lxs jóvenes, partiendo de estos tiempos culturales, con cambios en la comunicación , y también, en este territorio particular y situado, complejo y problemático. Vinculan los tiempos culturales con la mirada disruptiva de lxs jóvenes, que produce la necesidad de interpelaciones sobre las prácticas educativas, y el territorio, con problemáticas que en ocasiones exceden a las respuestas institucionales, como violencias, narcomenudeo, emergencia alimentaria e inseguridad.

De los discursos también se identifica una caracterización de las juventudes a partir de sus potencialidades, concibiendo lxs jóvenes como portadores de una mirada distinta y deconstruida en comparación con lxs referentes, enunciando que eso genera nuevas formas de comunicación y la necesidad de ir revisando los canales que se construyen institucionalmente.

También visibilizan como un obstáculo la diferencia generacional, que influye en la construcción del vínculo pedagógico. Este aspecto se enuncia como una distancia *"¿Cómo*

[6] De aquí en adelante, lo que se escribe en 'Itálica' indica las palabras textuales de lxs sujetxs -jóvenes, referentes institucionales, o integrantes del dispositivo-, se lo distingue de esta manera para poder especificar y recuperar de manera explícita la palabra de quienes decidieron participar en la investigación. Asimismo, aclarar que las normas APA no brindan una aclaración específica sobre cómo citar entrevistas a sujetxs cuya identidad debe preservarse

llegás a ellos? ¿Cómo te comunicas?". Las nuevas formas de comunicación emergen así como un eje transversal en la caracterización que lxs referentxs hacen de las juventudes.

> la comunicación se plantea como la capacidad humana donde por turnos el oyente y el hablante conversan, a diferencia del modelo tecnocomunicativo donde un emisor trasmite un mensaje por un canal a un receptor. De esta manera, cuando los oyentes se vuelven hablantes y éstos oyentes, la "conversación" se realiza en otros términos, implica que los interlocutores producen algo diferente, respuestas que se traducen a cada paso, y crean nuevos textos. El intercambio es de un tipo peculiar: se abandonan las respuestas silenciosas y se abren al diálogo horizontal. También se renuncia a encontrar discursos homogéneos, los nuevos textos son compartidos porque son negociados. (Corona Berkin, 2020, p. 15)

Se puede identificar cómo convive el interés de entender a lxs jóvenes como un otrx diferente, al que hay que adaptarse y al mismo tiempo, la presencia de propuestas que promueven vínculos horizontales, basados en principios de la educación popular, donde se reconoce y valora el aprendizaje mutuo entre lxs trabajadorxs de la institución y las juventudes.

Considero que estas tensiones no deben leerse como obstáculos o contradicciones, sino como parte constitutiva de una relación que está atravesada por diferencias, y aprendizajes mutuos, en donde todxs lxs sujetxs construyen la dinámica institucional.

> De una u otra forma, desplegar y disponer la escucha, nos posiciona en escena, al mismo tiempo que emana allí el encuentro con otra subjetividad, distinta a la nuestra, por lo que será necesario des-cifrar, dilucidar aquello que ese niño está subjetivando a través de la palabra.
>
> El acto de la escucha es un acto esencialmente amoroso, en tanto construcción

> intersubjetiva, se desarrolla un vínculo ligado a lo afectuoso, al trato afable, cordial, ameno. (Miguera, 2017, p. 4)

Es importante pensar en la cotidianeidad de las juventudes que concurren a la Escuela, y las misiones y funciones de la institución educativa; las disputas de poder que se dan territorialmente; las problemáticas sociales que atraviesan a las familias y el corrimiento, cada vez más, del Estado para poder acompañar en la construcción de un proyecto de vida otro a lxs jóvenes.

IV. 1-2 Escuela, territorio y juventudes

Pensar a las juventudes sin tener en cuenta el territorio implicaría caer en lecturas descontextualizadas y reduccionistas. El territorio, como espacio político que, en estas circunstancias, condiciona el acceso a Derechos, construye sentidos y culturas; es en donde la territorialidad se constituye en diálogo con lxs sujetxs y que construye también identidad. Compartiendo con Carballeda (2015)

> El Territorio también puede ser entendido como una especie de relato cartográfico, donde la acción se despliega a través de los lazos sociales que lo articulan y cargan de sentido. Allí es donde confluyen en relación con las diferentes formas de subjetividad, los lazos con uno mismo, los otros, lo sagrado y la naturaleza. Así, la mirada hacia lo territorial se ratifica desde un pensar situado, donde las coordenadas que marcan su cartografía son socioculturales y espaciales, pero también nos hablan de ritualidad, significaciones y vida cotidiana. (p. 3)

En este marco, los barrios de sectores populares se ven atravesados históricamente por desigualdades y escasa inversión estatal (tanto por parte del Estado Nacional como

municipal). Esto se profundiza en contextos donde el Estado es de corte neoliberal, o como considero que estamos atravesando actualmente, de corte Neofacista. Feierstein (2020) menciona,

> se nos propone desatar la violencia contenida contra el inmigrante, el desocupado, el piquetero, el negro, el vendedor ambulante, el ratero, el manifestante urbano, la abortera, el árabe, el gitano o el judío. Insultarlos, molerlos a palos, atacarlos en banda, lincharlos, atropellarlos, acuchillarlos. Exactamente de eso se trata el fascismo en tanto práctica social. (p. 11)

Un ejemplo de esto es la instalación de bases de la UTOI[7], en un barrio con historia por sufrir la violencia policial y gatillo fácil. Solo eso es cuestionable, pero además, lo ubican en un espacio físico donde transitan juventudes, donde funciona el Programa Envión[8]. Como plantean Hermida y Meschini (2017) ‘’El lazo social fragmentado, perdido, reconstruido parcialmente en el marco de la lógica neoliberal, cosifica, aleja, des-sitúa construyendo una separación que produce nuevas y más formas de padecimiento subjetivo’’ (p. 70).

En este contexto de vaciamiento estatal y recorte de lo público, que genera crisis dentro de las instituciones, es importante comprender que el proyecto de vida no puede entenderse como una elección individual, pensada desde la meritocracia o el esfuerzo personal. Sino como una construcción condicionada por la realidad del territorio y sus desigualdades, condicionada también por el acceso a derechos y por las posibilidades, esas posibilidades en la construcción de las trayectorias juveniles.

[7] Unidad Táctica de Operaciones Inmediatas.

[8] A través de encuentros, capacitaciones, talleres y acompañamiento, se busca mejorar las condiciones de vida de las juventudes, generando redes socio-comunitarias. El programa los acompaña en su inserción laboral, desarrollo educativo y personal, con programas de formación alternativa enfocados en áreas como educación, trabajo, tecnología, salud, cultura, recreación y deporte, desde una perspectiva de género. (Ministerio de Desarrollo de la Comunidad de la Provincia de Buenos Aires, s. f.).

Lxs referentxs institucionales consideran que hay una naturalización de las problemáticas sociales, ya que lxs jóvenes y sus vínculos socio-afectivos habitan, crecen y construyen su identidad en el barrio Libertad; identifican el consumo problemático de sustancias, el narcomenudeo y la(s) violencia(s) como estructurales e históricas dentro del territorio.

Dentro de los relatos de lxs referentes, aparecen otras problemáticas también como la urgencia alimentaria, violencias a través de redes, el uso problemático de la tecnología, y las trayectorias escolares interrumpidas; el obstáculo para atención pública en salud mental; la dificultad en el trabajo en red interinstitucional y las negligencias de adultxs responsables, es decir, omisiones en los cuidados parentales.

De los discursos se visibiliza que estas problemáticas no solo influyen en impactan sino que también construyen subjetividades en los jóvenes, y por ende, en la posibilidad de pensar un proyecto de vida.

Voy a detenerme en la vulneración en la soberanía alimentaria, siendo una de las problemáticas que emergió como principal por su transversalidad en las juventudes, sus familias, el territorio y la institución educativa.

> *‘’Hay un montón de chicos que vienen a la tarde, no entran, pero vienen y le dicen al auxiliar: '¡Ay, no me das un sánguche?'. Bueno, cuando hay, les damos.*
> *Vos les decís: '¡Pero vení! ¡Entrá a la escuela!' Y te dicen: 'No, no, ahora vengo, voy a buscar la mochila'. Y no vuelven más. (...) Entonces, es difícil, porque si bien tienen como una pertenencia con la escuela, es porque es la única institución que está en este barrio y sigue manteniéndose en el tiempo."*

Se puede identificar como en los relatos aparece la escuela como el ente del Estado que se configura como espacio de resistencia frente a las vulneraciones del Derecho a la alimentación ‘’En los contextos del hambre, los y las agentes persisten entre emociones que obturan las posibilidades de acción (miedo, vergüenza, resignación) y prácticas intersticiales que revitalizan las prácticas de reciprocidad (amor, confianza, esperanza)’’ (Sordini, 2023, p. 136).

En ocasiones, se relaciona la vulneración en la soberanía alimentaria con el desempleo, precarización laboral y bajos salarios de las familias del territorio, reconociendo estrategias de intervención desde la institución escolar, como la extensión de jornada escolar para garantizar una comida diaria o la distribución de las cajas ‘MESA’[9]. Aquí también se visibiliza la escuela compartiendo cuidados con las familias, que deberían ser garantizados por políticas públicas y sociales de otras áreas del Estado.

También comparten la existencia de un ajuste, ya que no se entregan todas las cajas solicitadas, produciendo más demanda que recurso, y esto obliga a establecer criterios de selección que dejan a muchxs niñxs y jóvenes sin acceso al mismo, y a la institución educativa en un lugar de incomodidad al tener que seleccionar o jerarquizar y al definir quién es más merecedor del alimento.

Lxs referentxs institucionales son clarxs cuando plantean que el acceso a una alimentación adecuada se constituye como una condición necesaria para el aprendizaje y la permanencia escolar, visibilizando que no es posible estudiar con hambre. Reconocer esta realidad implica superar miradas que reducen estas acciones a intervenciones asistencialistas y, en cambio, comprenderlas como prácticas de cuidado y garantía de Derechos, y cómo

[9] Según el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2024) ‘’El programa Módulo Extraordinario para la Seguridad Alimentaria (MESA) consiste en la entrega de un módulo alimentario mensual que alcanza a más de dos millones de familias de niños, niñas y adolescentes que asisten a los 11 mil comedores escolares que funcionan en los establecimientos educativos incluidos en el Servicio Alimentario Escolar (SAE).’’

vienen desarrollando compañeras con Hermida y Melisa Campana prácticas basadas en el derecho a la asistencia.

Se vuelve necesario volver a resaltar que el Estado es responsable de la creación de políticas públicas y sociales que garanticen este derecho,

> El hambre no es un problema de disponibilidad o de producción, sino es un problema de acceso a los alimentos (FAO, 2014). En Argentina, en las áreas urbanas, la accesibilidad a los alimentos depende fundamentalmente del mercado y del Estado. (...) Se trata de una problemática económica, social y política que se vincula a cuestiones que provienen de las características del sistema agroalimentario nacional como de la relación precios-capacidad adquisitivos del salario, resultante del sistema de distribución del ingreso. En este sentido, el empleo, los ingresos y los precios constituyen los factores determinantes de la crisis alimentaria de los sectores populares (Hintze et al., 2002, citado en Sordini, 2016, p. 51)

De las entrevistas realizadas se puede identificar también, con mucha preocupación para ellxs, el aumento en trayectorias escolares interrumpidas ¿Cómo se puede acompañar la construcción de un proyecto de vida, si no concurren o no son parte de Instituciones?. En algunos discursos institucionales esta problemática es atribuida a que, en muchos hogares la educación formal no ocupa un lugar central o no siempre se percibe como una prioridad.

Se identifica una disputa simbólica entre la institución escolar y las familias, donde por momentos se espera que las mismas cumplan un rol disciplinador en la garantización de la asistencia a la escuela, y que al no hacerlo, quedan reducidas a una falta de compromiso. Esta lectura omite las condiciones socioeconómicas y la vulneración estructural e histórica

que atraviesa el barrio Libertad, y que ellxs mismxs han podido identificar, tal como se viene desarrollando en este apartado.

Por otra parte, plantean la necesidad de construir acuerdos pedagógicos en relación a las trayectorias e individualidades de cada jóven, para garantizar el acceso a la educación. Se visibiliza una problematización de las políticas públicas en materia de educación, que se planifican e implementan sin contemplar las realidades concretas de quienes habitan las instituciones, sujetxs niñxs y jóvenes, cuyas trayectorias, lejos de responder a una linealidad esperada, están atravesadas por diversas vivencias que requieren ser reconocidas, escuchadas y alojadas. Como señala Frigerio (2000) en relación a la educación,

> Cuando los presentes nacionales o locales, en las políticas para el área, son poco atendidos esto se traduce y se significa como poca consideración de los actores reales de la escena pedagógica (su participación fue/es limitada y su palabra poco escuchada). (p. 8)

Por otro lado, de las entrevistas surge el uso problemático de las tecnologías como factor generador de conflictos, especialmente las redes sociales, lo que repercute en situaciones de violencia simbólica y física dentro del espacio escolar y/o territorial.

Por último, se visibiliza una dificultad para realizar un trabajo en red interinstitucional. Lo piensan desde la accesibilidad a derechos, en donde las articulaciones con otros espacios institucionales se constituyen de forma desigual según el sector que habiten lxs jóvenes y sus familias. Esto trae obstáculos a la hora de pensar un trabajo en corresponsabilidad con otros efectores *''el envión más cerca que tenemos está en 194, y de Beruti una cuadra para allá que creo que es Santa Cruz, pero para nuestros pibes de acá es lejísimos. Si vas a las 5 o 6 de la tarde capaz te roban, es compleja la situación"* .

En síntesis, lxs referentes visibilizan que el territorio, con sus sentidos, lenguajes, culturas y discursos, no solo atraviesan las vivencias de las juventudes, sino que también condicionan y configuran las posibilidades de pensar el proyecto de vida. Estos proyectos se tejen y construyen en el entramado territorial, donde las desigualdades estructurales, las políticas públicas fragmentadas, y las instituciones adquieren un papel central. En este sentido, la construcción de los proyectos de vida dependen de un territorio que los sitúe y de un Estado con instituciones y recursos que pueda acompañar y generar posibilidades concretas para lxs jóvenes.

IV. 1-3 LiberArte: Potencialidades y debilidades

En este apartado, se profundizará sobre las potencialidades y las debilidades que lxs referentxs institucionales construyen sobre el dispositivo Liberarte.

En relación a las debilidades identificadas, se mencionan principalmente dos aspectos, por un lado, las demoras administrativas y burocráticas (del área de Inspección del Consejo escolar) que retrasan el inicio del dispositivo. Esto también puede ser visto como una fortaleza, ya que tal preocupación radica en la importancia que tiene el dispositivo en la escuela, y el interés que se construya durante más tiempo y sostenido en el año.

Por otro lado, se señala la escasa comunicación entre los integrantes del dispositivo LiberArte y los Equipos de Orientación Escolar (EOE), ya que esto tiende a segmentar intervenciones que podrían darse de manera conjunta y articulada.

En relación a las potencialidades, destacan la perspectiva horizontal del dispositivo, que permite una construcción de vínculos significativos con lxs jóvenes y posibilita construir una mirada distinta de la institucional. También la planificación participativa y flexible, que

permite que las propuestas se construyan colectivamente con lxs jóvenes. Consideran que el Dispositivo es un espacio de pertenencia que esperan en la semana y recuerdan año tras año.

Reconocen que la participación de lxs jóvenes en el dispositivo generan experiencias significativas (como la invitación a la fiesta de egresados, actos, comunicación por redes sociales, recuerdos que siguen trayendo en otros años) que se inscriben en las biografías de lxs mismxs, favoreciendo la apropiación simbólica, que implica procesos mediante los cuales lxs jóvenes reinterpretan y resignifican el espacio desde sus sentidos culturales, generando pertenencia e identidad (Muñoz González, 2006). Compartiendo con Alvarado (2008);

> Las dinámicas que propician los talleres no sólo tocan la opinión de los jóvenes, sino sus experiencias vitales, las prácticas de cooperación en el trabajo y la transformación de las relaciones de poder tradicionales.
>
> La formación tendiente al ejercicio participativo no se da sólo al interior del grupo: en la medida que asumen roles y actitudes que generan relaciones nuevas en el poder y la autoridad en el aula, ganan confianza como sujetos políticos desde escenarios cotidianos. Dichos procesos hacen parte de un ejercicio de movilización del potencial político, según los relatos de los y las jóvenes. (p .35)

Tanto las debilidades como las fortalezas que señalan lxs referentes sobre el dispositivo funcionan como expresiones de interés y apertura hacia las propuestas, y aportan a la construcción de herramientas para identificar qué aspectos se pueden potenciar y en cuáles resulta necesario repensar estrategias. Las observaciones realizadas por lxs referentes permiten generar interrogantes desde esta investigación, problematizando los canales de comunicación, identificando campos de disputas, por las funciones y misiones de cada uno y sosteniendo la importancia de dispositivos de acompañamiento dentro de las Instituciones.

IV. 1-4 Instituciones y proyecto de vida

En torno a la construcción del proyecto de vida de las juventudes que habitan el territorio, lxs referentes ponen en juego aspectos vinculados a las trayectorias escolares interrumpidas y el mundo laboral, los sesgos de género, las maternidades tempranas y las vulneraciones de Derechos que condicionan los mismos.

Problematizan la finalización de la escuela secundaria por razones económicas, destacando que el acceso al mundo del trabajo es un factor central que tensiona la continuidad escolar. En los discursos surge,

''Hay algunos que están acelerados por irse a trabajar y no terminan la escuela"

''La plata la necesitan, no es el típico adolescente que quiere plata para salir un sábado, para comprarse ropa, ni nada. Es para comer, literalmente, es para comer.''

También se problematiza la interrupción de las trayectorias educativas por la falta de acompañamiento de sus redes socio afectivas. En ocasiones se pudo identificar un discurso que ubica la función materna como garante exclusiva del orden familiar y el éxito escolar de las juventudes. Esto muestra el sesgo de género presente en la sociedad , y reproducido en los espacios laborales. Se cita a reunión a las mujeres, participan mayor cantidad de mujeres en las reuniones y actividades escolares y son las mujeres con las cuales se construyen redes. Hay que cuestionar como de manera inconsciente terminamos reproduciendo la feminización de las tareas de cuidado.

Visibilizan las maternidades tempranas (maternidades adolescentes) como un obstáculo en la construcción de los proyectos de vida. ''*Vemos cómo después ellas quedan ahí atrapadas en eso, y con sus hijos y ahí termina su vida ¿viste?."*

Plantean la importancia de construir acompañamientos institucionales y comunitarios, donde la maternidad no implique la renuncia al desarrollo personal, educativo y laboral de las jóvenes. Y aquí pueden realizar una crítica a los escasos dispositivos que hay, y como se recae en la creatividad de lxs trabajadorxs.

Asimismo estas ideas conviven con otros discursos. Reconociendo a la institución escolar dentro del tejido social atravesado por el patriarcado, donde en ocasiones se reproducen discursos del mismo, aparece por parte de una institución escolar la expresión *"hace falta un proyecto 'susanita"* (apelando al personaje de historia del autor Quino, del año 1964, que soñaba con casarse y tener hijxs). Esta idea instala una expectativa de femineidad tradicional que asocia el proyecto de vida de mujeres únicamente a maternar, compartiendo con Margulis y Urresti (1998) ''podría afirmarse que entre las clases medias y altas, para ser madre hay que ser mujer mientras que en las clases populares, para ser mujer hay que ser madre '' (p. 13).

Identifican la ausencia de programas o proyectos territoriales de formación y capacitación que acompañen los intereses y motivaciones de lxs jóvenes,

> *Estaría buenísimo que haya más proyectos en el barrio, comunitarios, para acompañar a los pibes. Las chicas están con las uñas, las pestañas, y los pibes y algunas pibas con el tema de la barbería, pero acá cerca cerca no hay nada para formarse en eso.*

> *Lo que se trabaja mucho es en el tema de la finalización de la secundaria como una herramienta que les va a permitir mínimamente conseguir un trabajo con más derechos, y hoy vamos por eso.*

Se desprende de todo esto la falta de políticas sociales que generen oportunidades reales para los proyectos de vida de lxs jóvenes de sectores populares, siendo necesario y

urgente la construcción de redes que visibilicen estás ausencias. Creo fehacientemente que está investigación tiene un compromiso ético al respecto. En palabras de la referente hacen falta *"otros espacios, donde se propongan otras posibilidades, y también, qué recursos existen y cuáles faltan. Una muestra educativa, o algo así, que esté más cerca del barrio (...) propondría otras opciones, por lo menos."*

Pude identificar como la construcción del proyecto de vida desde la mirada escolar se comprende desde una perspectiva más tradicional, lo cual se visibiliza cuando surgen expresiones como el "proyecto Susanita" o cuando se nombra el ingreso a la universidad como un objetivo socialmente esperable para lxs jóvenes. Lejos de juzgar estas perspectivas y teniendo en cuenta las características de la presente investigación, reconozco que se ponen en juego e interpelan los diversos sentires, donde se vuelve importante reconocer que en todxs (trabajadorxs e instituciones) habitan modelos culturales impuestos.

Entiendo que estos discursos que circulan por los pasillos de las escuelas, se construyen con la intención de que lxs jóvenes puedan acceder a espacios que les permitan tener una mejor calidad de vida. A su vez, se visibiliza que las instituciones educativas están en constante problematización de la realidad territorial, poniendo en tensión donde habitan lxs jóvenes y sus posibilidades de proyecto de vida en su contexto situado.

En este sentido, destacar que lo señalado hasta ahora no implica una crítica negativa, sino una visibilización de cómo las instituciones se posicionan desde una apertura crítica, habilitando procesos de interpelación y transformación constantes de sus modos de pensar y actuar dentro de las misiones y funciones de la Educación.

IV. 2 Romper desde adentro: dispositivo, juventudes y trabajo social.

El Trabajo Social permite la creatividad en la construccion de intervenciones sociales situadas, sin embargo, sostener una praxis crítica, emancipadora, decolonial, popular y feminista dentro de los espacios institucionales se presenta a menudo como un desafio. Esto radica en que muchas veces las propuestas que tensionan el formato tradicional de la Institución educativa suelen ser subestimadas y deslegitimadas. Hay una suerte de desvalorización sistemática hacia los "talleres en las escuelas", donde no solo se minimiza el trabajo realizado, sino que se invisibiliza el valor político y pedagógico de los saberes que allí circulan. Esta deslegitimación no es anecdótica, la he escuchado y presenciado durante años.

Esta mirada, a mi entender, reproduce una jerarquía colonial del saber (Mignolo, 2007) que privilegia los conocimientos hegemónicos (científicos, académicos, normativos) por sobre aquellos que emergen de la experiencia personal, el arte y la construcción grupal. Incluso, hay ocasiones en las que se intenta direccionar las técnicas utilizadas, como la modalidad taller, al disciplinamiento de la escuela moderna, neutralizando su potencia transformadora. Recuperando a Tobeña (2016)

> La investigación reveló la emergencia de ciertas tensiones entre la propuesta de talleres y el plan curricular, sintetizadas en los pares: deber vs. deseo, disciplinas científicas vs. disciplinas artísticas, buenos alumnos vs. malos alumnos, los talleres como anzuelo vs. los talleres como amenaza, y los talleres como apertura vs. los talleres como control. (p. 167)

Llevar adelante esta investigación, se transforma en un acto político que busca poner en disputa desde nuestra disciplina una educación tradicional vs una educación popular y liberadora (Freire 1970), recuperando la posibilidad de hacer Trabajo Social desde la cotidianidad, desde las resistencias, desde los relatos biográficos de lxs jóvenes, recuperando

la riqueza de ‘’abordar los procesos de construcción de la experiencia social de los sujetos y las vinculaciones entre sus contextos, reflexividades y soportes’’ (Di Leo y Camarotti, 2017, p. 1025).

En este marco, para disputar estas formas de construir Trabajo Social con juventudes, considero necesario recuperar los discursos y debates de quienes construyen el dispositivo Liberarte, reconociendo sus producciones y saberes situados.

Considero necesario realizar dos aclaraciones en función de mi posicionamiento ético-político en Trabajo Social. En primer lugar, utilizaré la categoría “discurso” desde la noción de locus de enunciación (Mignolo, 2007). Desde esta perspectiva, los discursos no son neutros ni universales, sino que expresan un lugar específico de enunciación: una historicidad, una pertenencia territorial y una dimensión cultural desde la cual se habla y se legitima el conocimiento. Siguiendo esta línea,[10] retomo a Quijano (2000), quien aporta ‘’En este sentido, la descolonización del saber implica necesariamente la crítica y la transformación de esos discursos, la reivindicación de otros lugares de enunciación que han sido históricamente silenciados.” (p. 533). Esta idea resulta clave para cuestionar los discursos dominantes, producidos históricamente desde los centros de poder global (Europa, Estados Unidos), que se han pretendido presentar como verdades universales, despojando de legitimidad a otros saberes situados y subalternizados.

En segundo lugar, es importante definir el concepto de dispositivo, Alfredo Carballeda (2021) (retomando ideas de Foucault), lo conceptualiza como un espacio donde se producen resistencias, se configuran subjetividades y se inscriben múltiples formas de poder que atraviesan el territorio; de esta forma, el dispositivo es una herramienta analítica que

[10] También se puede complementar con los aportes de Lugones; “Los discursos que constituyen las epistemologías dominantes están marcados por la colonialidad del poder y el género, que invisibilizan las experiencias y conocimientos de las mujeres colonizadas y racializadas. La descolonización implica entonces no solo una transformación epistemológica, sino también una ruptura con los discursos que perpetúan la opresión desde esos lugares de enunciación.” (Lugones, 2010, p. 755)

permite entender cómo se entrelazan y operan diversos elementos sociales y políticos. ‘’Un Dispositivo puede ser entendido como una red o trama que comprende un conjunto complejo que, a su vez, incluye a distintos componentes esencialmente múltiples, diversos, inestables y heterogéneos’’ (p. 94)

En función de esto, pensé en construir un grupo focal con lxs estudiantes de la carrera Lic en Trabajo Social-FCSyTS-UNMDP que participaron en la construcción del dispositivo. Retomando a Rosa (2011), el espacio se organizó en base a tres disparadores: El concepto de juventudes, proyecto de vida Otro en el barrio Libertad, y potencialidades/debilidades del dispositivo.

IV. 2-1 Juventudes en el barrio Libertad; resistencias, estigmas y construcción de identidad

En una primera instancia, en el grupo se discute la categoría juventudes en relación a aportes teóricos que permiten visibilizar una mirada situada, crítica y plural sobre lo que implica ser joven en el barrio Libertad; se discute la necesidad de interpelar el concepto de juventudes como una categoría que generaliza, destacando en cambio su carácter diverso, atravesado por variables como el territorio, las condiciones socioeconómicas, las experiencias de discriminación y los procesos de subjetivación de lxs sujetxs.

Lxs participantes coinciden en que no existe una única forma de transitar la juventud, construyendo de manera grupal una caracterización que reconoce a lxs jóvenes como sujetxs de derecho, cuyos discursos son importantes de ser escuchados y modos singulares de construir sentido y proyectarse. También sitúan esta caracterización en relación

a su vida cotidiana, manifestando cómo las juventudes del Barrio Libertad están marcadas por la estigmatización, las violencias[11] y las expectativas adultocéntricas.

Se discute el modo en que estas juventudes se ven interpeladas por mandatos sociales y modelos normativos, tensando permanentemente lo que desean ser frente a lo que se espera que sean. A la hora de hablar de la conceptualización de juventud y su relación con el dispositivo, ubican la mirada en los procesos de construcción de identidad diversos; los estereotipos y etiquetas que les asignan, en algunas oportunidades por solo ser de un barrio popular, en otras por la vestimenta, configurando lo que Alzueta denomina ‘’olfato social’’ (Alzueta, 2016), concepto que refiere a:

> El miedo difuso se vuelve miedo a otro, adquiere un rostro, un nombre, un cuerpo, una pose, un color de piel, un vestuario, una manera de hablar. Ese otro se construye a imagen y semejanza del miedo. El otro, en este caso los jóvenes morochos, sean los vagos, barderos o los pibes chorros, se vuelven depositarios de nuestros fantasmas, representan en el imaginario del barrio y la ciudad una amenaza y un riesgo mayor.
>
> El temor social activa procesos de estigmatización a partir de los cuales se proyecta el miedo sobre determinados sujetos considerados extraños (no–mismos), y son referenciados como peligrosos. (p. 43)

Expresan no generalizar y pensar una sola forma de ser joven, sino comprenderlas desde un pensar situado (Carballeda, 2015), es decir, atendiendo a los procesos históricos, sociales y territoriales en los que estas juventudes se inscriben. Las distintas territorialidades

[11] La pluralidad en el concepto ‘violenciaS’ está relacionado con un marco teórico-epistemológico, retomando a Alejandra Otamendi (2015) En cuanto a la violencia la definimos según la Organización Mundial para la Salud como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Por la multiplicidad de sus formas, entonces se suele referir a las violencias en plural, las cuales se las clasifica según a quién va dirigida (autoinfligida, interpersonal o colectiva) y según su naturaleza (física, sexual, psíquica, privaciones o abandono). (p. 65)

configuran formas únicas y diversas de habitar el espacio, de habitar su cotidianeidad; vida cotidiana signada por problemáticas estructurales, que afectan directamente a lxs jóvenes y sus familias, problemáticas como violencias en el territorio, consumos problemáticos (de sustancias y ludopatía), narcotráfico y narcomenudeo, conflictos con la Ley penal, entre otras.

Introducen el concepto de interseccionalidad de Awid (2004) para dar cuenta de cómo múltiples ejes de desigualdad como el género, la clase social y la etnia se entrecruzan en la configuración de las vivencias juveniles. Visibilizan también las distintas posiciones desde las cuales lxs jóvenes transitan su realidad, no es lo mismo ser un joven hombre a una joven mujer en un barrio popular, por ejemplo.

Profundizan lo que vienen discutiendo, identificando cómo estas desigualdades y vivencias diferentes se traducen en las estigmatizaciones cotidianas que vivencian lxs jóvenes. Destacan cómo esto impacta en sus trayectorias de vida, por la forma en que las juventudes son vistas y tratadas, o ¿maltratadas? por la sociedad y cómo se traduce en las Instituciones donde participan, queriendo construir un ser joven moldeado a los estándares esperados por otrxs. Por último, reconocen la construcción de identidad en este proceso, haciendo hincapié en la autoestima y problemáticas relacionadas a padecimientos de salud mental.

En este sentido, las narrativas dan cuenta de que en el dispositivo surgen constantemente manifestaciones y relatos de discriminación hacia las juventudes,

> *cuando ellos te cuentan que van caminando por la calle y la gente se cruza de vereda al verlos, claramente son juventudes estigmatizadas, sobre las que pesa un gran prejuicio.*
>
> *Tienen cierto grado de naturalización de las violencias que quizás otras juventudes no experimentan del mismo modo (...)* (Grupo Focal, 2024).

Identifican procesos de construcción de la otredad, a partir de una lógica excluyente, donde el otrx siempre es visto en términos peyorativos. A partir de esto refieren que lxs jóvenes que participan del dispositivo Liberarte, generalmente expresan la distinción entre "nosotrxs" y "ellxs", que contribuye a la construcción de una identidad colectiva que se refuerza mediante la exclusión y la violencia simbólica. Recuperando sus palabras

> *encontrarse con jóvenes con discursos muy violentos que reproducen discriminacion, violencia, racismo.* (Grupo focal, 2024).

Expresan que lxs jóvenes construyen un sentido de pertenencia al territorio que, en ocasiones, se configura a partir de la vulneración de derechos y violencias vividas, donde el otrx no es percibido como parte de su grupo, ni como una posibilidad de identificación.

Esto puede vincularse con los aportes de Catherine Walsh (2020), quien sostiene que lxs jóvenes se encuentran en una constante disputa por ser reconocidxs y escuchadxs. Esta lucha no es sólo simbólica, sino que también se manifiesta en lo concreto de sus vidas, ya que se ven atravesadxs por múltiples factores socioeconómicos y culturales que complejizan sus vivencias cotidianas. En un mundo adultocéntrico que deslegitima su palabra, sus experiencias y sentires, lxs jóvenes resisten intentando ser escuchadxs, mientras se enfrentan y resisten a las prácticas institucionales y sociales que muchas veces resultan violentas.

Concluyen en la noción de las juventudes como sujetxs que construyen su identidad en diálogo (y en tensión) con las miradas que sobre ellxs pesan, la mirada de ese otro que piensa al joven como peligroso, la mirada institucional, la mirada policial y de los medios de comunicación. Retomando a Gravano (2008), las juventudes son quienes le dan sentido al territorio a partir de sus vínculos, sus modos de habitarlo y de representarlo. Lo que hacen,

cómo se encuentran, cómo se expresan, y cómo imaginan su lugar, forma parte de la identidad barrial y de la construcción activa del territorio desde sus experiencias y sentires.

> Y los jóvenes que significan -para el modelo- lo anti-barrial, en la realidad de los hechos "son" el barrio (a la manera de Robert Park), ya que re-presentan (vuelven a presentar) el barrio por medio de la actualización de lo barrial en sus prácticas e imaginarios. (Gravano, 2008, p. 3)

IV. 2-2 Proyecto de vida, jóvenes y barrios populares

A partir del segundo disparador, se pone en disputa el concepto de proyecto de vida Otro tanto en el Barrio Libertad como en el dispositivo Liberarte en particular, tensionado de manera constante y permanente. Luego de un debate sobre las diferentes formas de pensar la construcción de un proyecto de vida, se visibiliza que, lxs integrantes del dispositivo reconocen las pocas posibilidades y oportunidades que tienen lxs jóvenes de sectores populares para pensarse en un proyecto de vida que lxs represente. El intercambio tendió a centrarse en los obstáculos, carencias y urgencias, lo que da cuenta de cómo las condiciones estructurales de desigualdad inciden no solo en las trayectorias posibles, sino también en la capacidad de imaginar futuros deseables. Esta constante en el relato sobre las limitaciones más que sobre las posibilidades puede leerse como expresión de una realidad en la que la planificación a largo plazo se ve desplazada por la urgencia de la sobrevivencia. Lxs integrantes del grupo focal coinciden en que el proyecto de vida en jóvenes del barrio

Libertad está centrado en las limitaciones, caracterizado por la tensión de la necesidad de sobrevivir y la posibilidad de planificar.

> *Los padecimientos, pensar en vivir hoy o en la emergencia. Es decir no solo los padecimientos de salud mental, sino la emergencia alimentaria como cuestiones que si no están garantizadas uno no puede pensar en otra cosa; ni pensar, ni hacer otra cosa que no sea garantizarlas porque sin eso no puedo hacer nada más.* (Grupo focal, 2024).

Se puede pensar que la construcción de un proyecto de vida Otro no puede pensarse sin considerar las condiciones socio-económicas, teniendo una mirada situada de la cuestión social nacional. Las manifestaciones de la cuestión social en este caso, limita las posibilidades de pensar un proyecto de vida desde el deseo porque no tuvieron la posibilidad de transitar y habitar espacios donde se acompañe, se pregunte e interpele al respecto. Retomando a Carballeda (2008)

> Las sociedades de control, reemplazan a las sociedades disciplinadas, en otras palabras las nuevas cimentaciones de lo social, ligadas a la lógica del costo beneficio generan; una sociedad signada por las relaciones violentas, donde el otro deja de ser un constructor de identidad y confianza para transformarse en un objeto que puede ser un impedimento para el desarrollo personal o un competidor (enemigo), en la lógica de la sobrevivencia. (p. 1)

En este contexto, el control sobre lxs jóvenes, no es solo físico, sino que es emocional, simbólico y social. Impuesto a través del estigma, la meritocracia y la vulneración de derechos. En este sentido, incorporar al debate la categoría proyecto de vida Otro desde la

realidad situada de lxs jóvenes del Barrio Libertad se presenta como un desafío para el Trabajo Social.

Pensar el dispositivo Liberarte como una forma de acompañamiento, es también comprender la necesidad de desnaturalizar la realidad cotidiana, permitiendo escucharlxs e identificar sus biografías y sentires en relación a sus deseos e intereses. Sobre esto me gustaría compartir algunas reflexiones de lxs participantes del grupo focal:

> *En uno de los primeros Liberarte que construimos, trabajamos el interrogante ¿y qué se imaginan siendo cuando sean más grandes? . No hubo una respuesta que no sea narcomenudeo.*

> *También pienso en un contexto de presiones, presiones desde qué deberían ser, qué implica SER; pienso esto en el contexto de las Instituciones , ya sea escolar o familia, y cómo es la mirada tradicional de lo que tienen o de lo que deberían ser.*

> *Cómo identificar también en ese contexto las tensiones que se dan entre lo que quieren ser lxs jóvenes y lo que les imponen que deberían ser. Lo que proponen y lo que deberían ser en lo ideal.*

> *También reconocer lo que existe, lo que les pasa, que están ahí, viven ahí y pensar en este modelo de proyecto de vida único que circula: terminar el colegio y trabajar .*

Estos aportes resultan clave para pensar cómo acompañar la construcción de un proyecto de vida Otro. Re-pensar esta cotidianeidad desde el dispositivo, con lxs jóvenes, implica asumir una mirada colectiva y democrática, que habilita disputas sobre los sentidos

y significantes posibles sobre proyecto de vida, haciendo foco en la autonomía progresiva y el deseo. Esto invita a problematizar qué redes de acompañamiento existen, cómo operan y por qué, en muchos casos, se sostienen modelos de intervención centrados en la lógica individual, desdibujando las tramas comunitarias y colectivas.

De esta manera, aparece durante todo el encuentro la crítica al proyecto de vida único, mencionando la necesidad de problematizarlo, cuestionarlo e interpelarlo con las Instituciones, con ellxs mismxs y con lxs jóvenes, de pensarlo en términos no hegemónicos ni lineales. Se trata de comprender la multiplicidad de vivencias que hay dentro de un barrio popular, en donde lxs jóvenes muchas veces tienen otras prioridades debido a su realidad socio familiar.

A través de la construcción de espacios de diálogo y reflexión, el dispositivo identifica deseos que no son lo que nos propone el pensamiento hegemónico: primaria-secundaria-universidad o secundaria -universidad o trabajo- pareja y familia. Dejando en claro una perspectiva que contempla que no hay una forma de pensar el proyecto de vida en juventudes, que no existen proyectos que estén bien o mal y que el proyecto de vida no responde a una única idea de lo correcto o lo que se debe hacer, sino que se construye en relación a las biografías, trayectorias, los vínculos que poseen, sus redes de apoyo , los deseos y posibilidades de cada unx.

De esta manera, aunque el concepto de proyecto de vida otro no aparece de manera explícita en el discurso del grupo, lo que emerge es una crítica directa al modelo único, normativo y lineal.

En los relatos aparece con énfasis la referencia a obstáculos y carencias a la hora de pensar la construcción del proyecto de vida de lxs jóvenes que participan de Liberarte. Entiendo que esta centralidad en las dificultades puede leerse como expresión de la complejidad para imaginar alternativas que resulten viables y deseables en un contexto de un

barrio popular, que como venimos diciendo, está atravesado por vulneraciones en el acceso derechos.

> Proyectar es lanzarse hacia al futuro. Es un acto creativo, visionario y soñador, pero con algo más, ese "algo más" es el pensamiento estratégico, porque cuando se proyecta es necesario buscar la forma para que los sueños se transformen en realidad. Existen varios peligros entre "el sueño y el proyecto". Uno de ellos es olvidarse de soñar y empezar a optar por salidas viables y posibles para la realidad existente, lo que trae como consecuencia distintos bloqueos y una forma rígida de relacionarse con los problemas y obstáculos propios del camino (Krmpotic 2003 en Hayduk y Cuadrado, 2016, p. 48)

IV. 2-3 Fortalezas y debilidades del dispositivo Liberarte

El último eje se centra en el dispositivo Liberarte, en sus potencialidades y debilidades. En este apartado, lxs integrantes del grupo focal reflexionan sobre lo que fortalece al dispositivo, así como los desafíos que surgen en la práctica de formación académica en Trabajo Social y su relación con la construcción del proyecto de vida Otro de lxs jóvenes que concurren y son parte del mismo.

Identificaron potencialidades vinculadas a la realización del dispositivo, que permiten pensar intervenciones sociales integrales, críticas y transformadoras. Entre ellas, se destaca la dimensión técnico-instrumental del Trabajo Social; hacen hincapié en el valor de la continuidad del dispositivo en el tiempo; el potencial de Liberarte para cuestionar lógicas instituidas sin caer en la estigmatización, y por último, la apuesta por una educación popular.

Destacan también el arte como herramienta de transformación social y expresión, y reconocen los espacios de debate como escenarios que aportan para la construcción colectiva, configurando así un espacio donde las juventudes pueden opinar y participar en un contexto cuidado y respetuoso de sus voces.

En relación a la dimensión técnico-instrumental del Trabajo Social, mencionan como fortaleza la construcción de intervenciones sociales situadas, horizontales y democráticas. En este sentido, identifican la construcción del vínculo, la observación y la escucha activa, ya que se convierten en aspectos claves para comprender los intereses de lxs jóvenes y aquello que lxs representa.

> *Con mi equipo nos insertamos con niñeces en un 5to de primaria y lo primero que nos decían era gracias porque ustedes no nos gritan, no nos retan todo el tiempo. A partir de esto creo que la potencialidad de Liberarte es escuchar la palabra de ellxs. Sin juzgar. Solo escuchar.* (Participante, grupo focal, 2024)

Otro indicador visibilizado fue la continuidad y sostenimiento del dispositivo en el tiempo, en una misma escuela y en un mismo curso, pensándolo en términos de proceso y no como actividades aisladas.

> *La potencialidad es que vos tenes la posibilidad de tener ese espacio de trabajo durante tres años , con lxs jóvenes, en el marco de una Institución, en este caso escolar, existiendo por esto otra apropiación del dispositivo* (Participante, grupo focal, 2024)

Otro aspecto mencionado en este eje es la posibilidad de romper con lógicas que nosotrxs como sujetxs políticos ya traemos; el dispositivo de esta forma permite poner en juego y disputa ideales propios también, sin caer en una crítica o estigmatización de lo que circula.

> *Creo que es una potencialidad escuchar desde lo que nos dicen los sujetos de la intervención, y no desde lo que llevamos nosotrxs.* (Participante, grupo focal, 2024)

Aportando desde la educación popular como bandera, sin recaer en una crítica destructiva de la educación formal, este espacio se puede insertar y permite trabajar otros aspectos, quizás no pedagógicos, pero inherentes a la construcción de identidad de las niñeces y juventudes. Y también con la premisa de la educación popular, transforma al que lo hace, lo piensa y lo planifica. Los saberes circulan en una ronda, una ronda que arma y desarma lógicas capitalistas de manera colectiva.

Se menciona el arte como herramienta de transformación social ya que aporta significativamente a configurar un espacio seguro para el intercambio y la expresión.

> L*a importancia del arte, que permite problematizar, la importancia de lo lúdico, esto de trabajar a partir de espacios de juego con las juventudes y las niñeces*
> (Participante, grupo focal, 2024)

En relación a las debilidades del dispositivo lxs participantes del grupo focal identificaron aspectos vinculados al funcionamiento interno y al trabajo en equipo, entre los que se destacan tensiones en la construcción colectiva, especialmente en lo que refiere a las instancias de organización, discusión y planificación. Asimismo, aparece la existencia de

obstáculos propios del contexto institucional, como la falta de comunicación “ hemos llegado (muchas veces) a la escuela y estaban abocados a otra actividad y no nos avisaron” o “ a veces los profesores interceden con comentarios que no suman de manera positiva al encuentro” (grupo focal, 2024). Estas tensiones, lejos de ser un límite inflexible, son leídas acciones disruptivas y el desafío de poder sostener estás prácticas de igual manera.

Ampliando en la dificultad que conlleva el trabajo en equipo y la construcción colectiva, en donde muchas veces las reuniones de construcción puertas adentro del dispositivo se tornan más tensas entendiendo la dificultad que implica realizar una planificación semanal y la complejidad de trabajar en grupo, entendiendo que en ambos aspectos se pone en juego la diversidad de tiempos, formas de comunicación y niveles de compromiso de cada integrante dentro del proceso colectivo.

Por último, lxs participantes destacan que dentro de la realización de las prácticas de formación académica, el trabajo áulico con la docente supervisora del centro de práctica se torna crucial para trabajar de manera constante y coherente, pensando desde el territorio y no desde la academia.

> *Por ahí no se me venía a la cabeza algo que cambiar, porque siempre que hay algo lo hacemos durante el proceso. Charlamos, discutimos y pensamos mucho en el dispositivo (...) Si surge algo en algún espacio o en algún momento del proceso, todo el tiempo estamos atentos a cómo lo trabajamos, como lo hablamos, desde donde. Siento que no es que no hay nada para cambiar , si no que cuando hay cosas que ajustar lo hacemos, no lo dejamos pasar.* (Participante, grupo focal, 2024)

En este punto, me permito reflexionar como la disposición al diálogo y a la deconstrucción de la propia práctica reflejan un compromiso ético-político del Trabajo

Social con Juventudes. Se identifica un compromiso de lxs estudiantes con la construcción del dispositivo, con el territorio y con las juventudes, sosteniendo el mismo desde fundamentos y argumentos para re-pensar las propuestas, en pos de que no se convierta en una praxis sin sentido, mecánico y desconectado de la realidad territorial. De este modo, el dispositivo se configura como una construcción colectiva, tanto entre lxs estudiantes del centro de práctica, como en el vínculo de estxs con lxs jóvenes, basada en una planificación flexible, horizontal y democrática, con una problematización permanente. Referenciando al centro de Práctica Libertad: Niñeces y Juventudes ‘’informe final’’ Taller de Práctica Integrada III, 2024 (Informe académico interno, no publicado)

> Por consiguiente, las intervenciones sociales llevadas a cabo en el territorio nos permitieron dar cuenta que el barrio se caracteriza por ser habitado por personas dispuestas a transformar la realidad que los atraviesa en sus vidas cotidianas. Si bien las problemáticas que se presentan requieren la articulación con las diferentes instituciones y pensar nuevas estrategias de acción de manera colectiva, se observa el compromiso, la solidaridad y la reconstrucción de lazos sociales que hay entre los sujetos y actores sociales, ya que, gracias a ello, intentan dar respuestas a las demandas y necesidades que se presentan en el territorio.
>
> Desde nuestra perspectiva, consideramos que una intervención en lo social que vincula la historia y el contexto, recuperando la palabra, y las biografías, no sólo nos permiten una mayor comprensión del escenario de intervención en lo social, resignificando, sino que además recupera la memoria colectiva constituyendo un plano de acceso a la construcción de identidad construyendo instancias de contención y apoyo, favoreciendo la cohesión del lazo social. (p. 7)

IV. 3 Juventudes y LiberArte

Para poder problematizar y pensar un/el proyecto de vida Otro en relación a las juventudes que participaron del dispositivo LiberArte, se hace necesario poder reflexionar sobre qué sentidos construyen lxs jóvenes del propio dispositivo. Durante los años 2021 al 2024 LiberArte se construyó en y con instituciones educativas, tanto del nivel secundario, como primario, específicamente en la ES N° 57, ES N° 53 y EP N° 72, teniendo llegada a cinco cursos.

De esta manera, teniendo en cuenta la observación participante, el registro en el cuaderno de campo, las encuestas, los informes académicos internos del taller de práctica de formación profesional y las producciones que lxs jóvenes elaboraban en los diferentes encuentros a lo largo de los años, se puede identificar del dispositivo Liberarte: los significantes que construyen lxs jóvenes del dispositivo; el sentido que construyen del Barrio Libertad y por último, la posibilidad de un Proyecto de Vida Otro.

IV. 3-1 Liberarte para ellxs

> La invitación de Michel Foucault a pensar el discurso no como "conjuntos de signos (...) sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan" (Foucault 2009: 68), nos lleva a distinguir lo discursivo de lo puramente lingüístico, separando (a nivel analítico) el enunciado como unidad del lenguaje –emitido de forma verbal, escrita, visual, etc.– del discurso, considerando este como aquello que se enuncia en el contexto del mecanismo discursivo que lo condiciona (Iñiguez Rueda, 2006, como se citó en Biglia et al., 2014, pp. 115-116).

De esta manera, lo enunciado por lxs jóvenes aparece de múltiples formas: en lo que se habla en una actividad,en una ronda, en un juego o en un mate; lo que se se escribe como protagonista, es decir con nombre y en primera persona, o encubierto en un mensaje grupal, que luego logra constituirse en un trabajo colectivo; la música que se escucha, las letras que se eligen y/o las miradas y gestos que circulan en las aulas.

En las aulas como territorio, el dispositivo Liberarte aparece como un espacio seguro, de escucha activa, de construcción de vínculos y de sentido de pertenencia. Las juventudes visibilizan cómo la horizontalidad y la modalidad taller, permiten que ellxs hablen, digan y sean, de ser libremente, sin ser evaluadxs, ni juzgadxs, ni etiquetadxs, sugiriendo en cada final de ciclo, el deseo de reencontrarse el año próximo, el deseo de sostener el espacio en el tiempo.

De las encuestas realizadas se observa que el 63,6% [12] de lxs jóvenes había participado en LiberArte, mientras que el 36,4% lo hacía por primera vez. De los sentidos que le otorgan al dispositivo, el 85,7%, lo pensó desde el arte, mencionando actividades lúdicas y espacios de debate. Solo el 14,3% señaló que no tenía recuerdos de lo realizado en el taller . Este registro, sumado a las producciones realizadas durante tanto tiempo, muestra cómo el arte y el juego ocupan un lugar central en la memoria colectiva de lxs jóvenes.

Son muchas las frases que transmiten el sentido que le dan al dispositivo, y elegí algunas para compartir, teniendo en cuenta la importancia que tiene su voz en esta investigación. La idea de las citas no es analizarlos, si no compartir las palabras que eligen para definir que es Liberarte:

''Se terminan dos años de trabajo y considero que pudimos construir vínculos y trabajar sobre diferentes temas, los cuales pudimos debatir y conocer diferentes

[12] Los gráficos de las encuestas se encuentran en los anexos de la investigación.

historias y opiniones. Gracias por construir el taller y ponerle onda." (Producción artística, año 2024. Escuela Secundaria Nº 53)

''En el taller compartimos opiniones y distintos puntos de vista." (Producción artística, año 2024. Escuela secundaria Nº 53)

''Liberarte me ayudó que sea el primer día de la semana para empezar de la forma más genial posible" (Producción artística, año 2024. Escuela Secundaria Nº 53)

'' Liberarte me enseñó a respetar las opiniones de los demás, tratar de mejorar para ser mejor" (Producción artística, año 2024. Escuela Primaria N° 72)

''Me escribis que días está el taller? porque yo vengo cuando ustedes vienen nada más" (Anotación del cuaderno de campo, año 2023. Escuela Secundaria N° 57)

'' No pasa nada, decilo, acá se puede hablar de todo" (Anotación del cuaderno de campo. En referencia a un diálogo entre jóvenes, año 2023. Escuela Secundaria Nº 57)

''En esta ronda podes decir lo que sentis, es nuestra" (Anotación del cuaderno de campo. En un diálogo entre jóvenes, año 2023. Escuela Secundaria N° 57)

''Para mi el taller de LiberArte es que a través del arte y la escucha podemos hablar de cosas que no son comunes de decir en el ámbito escolar" (Producción artística, año 2024. Escuela secundaria Nº 53)

‘’Acá estamos haciendo nuestro propio ruido” (Producción artística, año 2021. Escuela secundaria Nº 53)

‘’Dos años de taller. Aprendimos juntos, re-pensamos todo, compartimos risas, mates, nuestras historias y opiniones. Gracias” (Producción artística, año 2024. Escuela secundaria Nº 57)

‘’En el taller me sentí cómodo” (Producción artística, año 2024. Escuela secundaria Nº 53)

‘’Antes nadie me había preguntado qué opinaba yo de algo” (Anotación del cuaderno de campo, año 2023. Escuela Secundaria Nº 57.)

‘’Vuelvan el año que viene” (Anotación del cuaderno de campo, año 2021. Escuela secundaria Nº 57.)

‘’Acá es diferente, como que acá no te dicen nada si tienes la gorra o la capucha puesta y tiras comentarios durante la actividad, no te dicen que no jodas o cagan a pedos” (Anotación del cuaderno de campo, año 2021. Escuela secundaria Nº 57.)

‘’Lxs jóvenes solicitan hacer una actividad sobre consumo de sustancias y hablan en el cierre del encuentro que sienten que el taller es un espacio ‘distinto’ y ‘diferente‘, porque no hay temas de los que no se pueda hablar” (Anotación del cuaderno de campo, año 2022. Escuela secundaria Nº 57.)

Es así que Liberarte aparece en los discursos como un espacio "distinto" (así textual lo expresan año tras año), un espacio diferente a la escuela tradicional. Está idea por sí sola no tendría ningún aspecto a problematizar , porque claramente los objetivos de la Escuela y de Liberarte son diferentes.

Pero el problema aparece cuando lxs jóvenes interpelan el porqué no se sienten bien en otros espacios ya sea la escuela, el barrio y la familia, que en muchas ocasiones lxs juzga y violenta; acá Liberarte vuelve a aparecer como un espacio distinto al barrio, ese Barrio donde a veces no se encuentran, donde a veces son perseguidxs por la policía, donde a veces ser "del Libertad" aparece como un castigo en sus vidas; un castigo que te lleva a ser 'chorro' o 'narco';[13] acá Liberarte aparece como un espacio distinto a su casa (no todas las casas) donde se sienten escuchadxs o contenidxs.

A lo largo de los años, lxs participantes construyeron múltiples interrogantes, que recuperé y potencié para esta investigación, y me parece interesante ponerlos en juego y en tensión en este apartado. ¿La falta de escucha y contención a las juventudes es producto de la vorágine cotidiana de lxs adultxs?; esa falta de atención a las juventudes, ¿se debe al desconocimiento de lo que sienten? ¿o hay una invisibilización y naturalización de sus sentires? ¿Cómo influye la estigmatización mediática y social en el sentido de pertenencia y la construcción de identidad de lxs jóvenes del barrio Libertad?.

Como sostiene Alzueta (2016), las "habladurías" y procesos de estigmatización construyen un "otro demonizado", pero dentro del dispositivo, ese otrx deja de ser un estigma y se reconoce como una persona con historia, miedos y vulnerabilidades propias. La horizontalidad del espacio permite que lxs jóvenes se reconozcan en las experiencias de sus pares, construyendo colectivamente, desafiando la violencia sistémica. En palabras de

[13] Tal como lo mencionan lxs jóvenes.

Melucci (2010), se construyen “territorios simbólicos”, noción que puede asociarse al territorio aula que se construye en el dispositivo, en tanto espacio seguro de pertenencia, encuentro y resistencia. “Los movimientos generan territorios simbólicos en los cuales los sujetos pueden reconocerse, intercambiar experiencias y afirmar identidades en condiciones de relativa protección respecto de las presiones del entorno” (p. 56).

Se aclara que la categoría ‘barrio’ se menciona en múltiples ocasiones a lo largo del trabajo porque es el término que surgió de los relatos de lxs jóvenes. Poniéndolo así, en juego con la categoría ‘Territorio’’. Recuperando a Amado y Scarso (2021)

> hablar de barrio implica nombrar un “mundo de significados donde cada habitante se reconoce y reconoce a los otros, diferenciando referentes espaciales, relacionales e históricos que pueden ser compartidos” (Carballeda, 2015, p. 2). Así mismo, vemos al barrio como un espacio territorial donde circulan relatos que dan forma a las pujas y relaciones de poder. (p. 29).

Las encuestas realizadas también permiten pensar la pertenencia construida por lxs jóvenes en torno al dispositivo. Al preguntar dónde debería desarrollarse LiberArte, la mayoría lo proyectó en otros espacios respondiendo *“En muchos lugares”, “En plazas”, “Con adolescentes”, ‘’Seria muy util para los chicos con problemas, te dan esa confianza”*; mientras que otrxs sostuvieron que debe estar en la escuela, o lo apropiaron de modo personal: *“Tiene que estar conmigo”*.

En este sentido, LiberArte como territorio simbólico, construye vínculos que resultan significativos para lxs jóvenes. Estos vínculos, entre ellxs y con lxs estudiantes de trabajo social, se configuran desde la pedagogía de la ternura (Schavino y Villegas, 2018), a través

del cuidado, el respeto y la valoración del otrx, elementos que se potencian en la dinámica de la ronda, donde la escucha, la mirada y la palabra (Carballeda, 2002) circulan.

En un territorio atravesado por las violencias identificadas como estructurales[14] (Problemática que desde el año 2000 puede identificarse desde el centro de práctica) la ternura es un acto político.

El Trabajo Social aparece con su potencia ética- política, desnaturalizando modelos y construyendo en un círculo, en una ronda, en una modalidad taller, la escucha activa, la mirada y la empatía como expresiones de esta ternura que re-humanizan a ese ‘’otro’’ demonizado. Recuperando las palabras de Schavino y Villegas (2018)

> Es evidente que su concepción de pedagogía es transdisciplinaria y en tal sentido la confluencia con la transcomplejidad. En este sentido, planteamos un diálogo continuo y en todas las direcciones, como expresión de acuerdos, desacuerdos, crítica y autocrítica de los sujetos que participan en el encuentro con la realidad. Se evidencia en una nueva forma de pensar, percibir y actuar en la realidad histórico-social con miras a su transformación. (p. 16)

La potencialidad de Liberarte no se limita solo a la realización de un taller, sino que se sostiene en las perspectivas que lo construyen, y en sus protagonistas: lxs jóvenes del territorio, sus ideas, palabras, y producciones. Compartiendo las palabras de Centeno (2019)

> Coinciden en que si se entiende a “la intervención en lo social como una forma de “hacer ver” de vincular a ese otro con lo propio, con la cultura y con aquello que lo construye” (Carballeda 2010, p. 56) Liberarte es un dispositivo de intervención en lo social dadas las características de la experiencia vinculadas a construir desde lo

[14] Como plantea Quijano (2003), las problemáticas no pueden comprenderse de manera aislada, sino como parte de un sistema más amplio que nos atraviesa a todxs: el sistema moderno/colonial/capitalista y patriarcal, que sostiene jerarquías de poder. En este sentido, las desigualdades, violencias y vulneraciones que observamos en el territorio son expresión de esas lógicas que se materializan en lo cotidiano.

> cultural, su matiz colectivo y su búsqueda de destacar a lxs jóvenes del barrio como sujetxs creadorxs, sintientes, con potencialidades y activos de su propia realidad. (p. 125)

IV. 3-2 El territorio para ellxs

El territorio no puede reducirse a un mero espacio geográfico o a una mera delimitación física, sino que es una construcción social que involucra dimensiones políticas, económicas, culturales y sociales. En palabras de Carballeda (2021):

> El territorio de ese modo se constituye en el lugar del Acontecimiento; lo edifica como tal, le confiere características singulares, requiriendo de más y nuevas miradas que aporten elementos para comprender y explicar lo que surge de manera constante y se imprime en la identidad de quienes lo habitan. (p. 93)

En ese territorio se construye la territorialidad, entendida como un "modo de apropiación y relación establecida entre el hombre, la sociedad y el espacio terrestre" (Valbuena, 2010, p. 5). Este concepto permite realizar una lectura situada de las biografías e identidad de lxs jóvenes. Y de esta forma cómo construyen y le dan forma al dispositivo,

> Lo territorial no es simplemente un ámbito de implementación de políticas, sino también una forma de la política y las políticas y que su apelación como adjetivo (políticas territoriales, actores territoriales, etc.) no sólo hace mención a una escala o a una referencia geográfica sino también política. Lo territorial es también una lógica, un conjunto de intereses, una manera de pensar la acción, etc. (Arias, 2013, p. 1).

De este modo, el territorio, lo territorial y la territorialización constituyen un insumo clave para comprender las trayectorias de vidas de lxs jóvenes. No se puede pensar el

dispositivo, las instituciones y los proyectos de vida sin tener en cuenta donde viven las juventudes, donde transitan su vida cotidiana, qué espacios habitan, con cuáles se identifican, con cuáles están (o no) representadxs.

De los discursos que circulan en el dispositivo se visualizan diversas formas de vivir en el barrio Libertad, pudiendo expresar claramente no solo experiencias singulares, sino también marcas colectivas que se inscriben en la memoria territorial. En esta línea, Quintana Valles (2019) desarrolla las heridas del territorio (coloniales, patriarcales y de vulneración) sobre lxs sujetxs. Me parece interesante señalar que, las historias individuales poseen un carácter colectivo, en tanto se configuran en un mismo contexto, territorio y temporalidad.

> En lo escarbado hasta ahora, he podido comprender una pequeña parte de la herida viva, desde la deformación de la historia globalizada y la recuperación de la memoria territorial y colectiva como menjurje para rehacer el tejido roto, también del reconocimiento de ese puñal sistemático que pretende generarnos amnesia territorial y del ungüento infalible para combatirlo, lo comunitario. (p. 58)

En este contexto, pensar el dispositivo Liberarte, que atravesó distintos gobiernos[15], crisis económicas, sociales y que, hasta hoy se sostiene en el tiempo,termina siendo una resistencia política y una forma de recuperar las memorias colectivas del habitar el territorio.

Lxs jóvenes ven al barrio Libertad como un espacio signado por el consumo problemático de sustancias; caracterizado por el binomio seguridad/inseguridad; con violencias y conflictos territoriales; estereotipos de género y a su vez, sentido de pertenencia y comunidad.

[15] Dr. Alberto Fernández en el periodo 2019-2023 que fue candidato por ‘Frente de Todos’; El actual gobierno de Javier Milei quien es candidato por ‘La Libertad Avanza’; y luego, a nivel local, el candidato de ‘Juntos por el Cambio’ Guillermo Montenegro, cuyo gobierno atraviesa desde el 2019 hasta la actualidad.

En relación al primer aspecto, y recuperando la investigación de Amado y Scarso (2021):

> nos permite comprender la complejidad y la multicausalidad de los factores que atraviesan y se desprenden del consumo problemático de sustancias, como por ejemplo el incremento de la violencia en todas sus formas, los llamados "ajustes de cuenta" en el barrio, suicidios, conflicto con la ley penal, narcotráfico, violencia institucional por parte de la policía a lxs jóvenes del barrio, etc. (p .39)

El consumo problemático de sustancias, como problemática histórica estructural del territorio, es una temática que lxs jóvenes eligen hablar, y se muestra de manera sostenida en el tiempo.

En ocasiones identificado por lxs jóvenes como una salida económica para la construcción de un proyecto de vida; como forma de abstracción de aquellos cuya cotidianidad resulta compleja y agobiante; también como algo que llega cultural y familiarmente o como forma de pertenecer a un determinado grupo social.

El consumo problemático para nosotrxs, “las drogas” para ellxs, no son un tema tabú. Al contrario, pueden hablar de los miedos, *‘’Lo más difícil de no consumir, es cuando la droga está en tu propia casa, cuando la trae tu familia”* (Anotación del cuaderno de campo. Año 2022. Escuela secundaria Nº 57.); pueden ponerle nombre, *‘’A mi hermano lo ayudó a salir de la droga la iglesia, fue lo único que lo salvó”* (Anotación del cuaderno de campo. Año 2022. Escuela secundaria Nº 57.) o incluso reflexionar e identificar algunas de las causas: *‘’Yo fumo para poder desconectarme de los problemas de mi casa”* (Anotación del cuaderno de campo. Año 2024. Escuela secundaria Nº 57.) ; *‘’Cuando sos chico fumas porque te da vergüenza ser el único que no lo hace, después ya lo haces porque queres vos”* (Anotación del cuaderno de campo. Año 2022. Escuela secundaria Nº 57.) *‘’Acá si no tenes*

plata por lo menos jalas nafta" (Anotación del cuaderno de campo. Año 2021. Escuela secundaria Nº 57.)

Hablar de consumos problemáticos no es solo de sustancias, en el último tiempo en el dispositivo aparece la ludopatía[16], poniendo en jaque a integrantes de las instituciones del barrio, como instituciones educativas, Centro de Atención Primaria Salud, programa Envión, Dispositivo Integral de Abordaje Territorial, entre otrxs. Desde el dispositivo LiberArte implica reconocer una perspectiva de riesgos y daños, rechazando los enfoques prohibitivos o moralizantes, (cabe destacar y reconocer que aún existen limitaciones de recursos para poner estas estrategias en práctica, y el desarrollo de este abordaje constituye un tema tan amplio que podría desarrollarse en otra investigación). El consumo forma parte de la vida cotidiana de lxs jóvenes del barrio Libertad, lo dicen, lo comparten, lo explicitan. Como señalan Amado y Scarso (2021)

> Varixs de lxs entrevistadxs que trabajan en el Barrio Libertad coincidieron en que asumir que el consumo existe y que está muy arraigado en el Barrio, es el puntapié inicial para pensar las intervenciones entendiendo que es muy difícil que este consumo se 'corte'. Esto implicaría, además del deseo de la persona, recursos materiales y simbólicos que no siempre disponen los grupos familiares. (p. 61)

En relación al segundo aspecto, inseguridad/ seguridad, lxs jóvenes expresan una multiplicidad de vivencias que dan cuenta cómo el territorio se habita de formas diversas, e incluso contradictorias. Para algunxs, el barrio representa seguridad, hogar y pertenencia; para otrxs, inseguridad, control policial y miedo. "Lxs vecinxs" aparecen, en ciertos relatos,

[16] La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la ludopatía como un trastorno caracterizado por la presencia de frecuentes y reiterados episodios de participación en juegos de apuestas, los cuales dominan la vida del sujeto en perjuicio de sus valores y obligaciones sociales, laborales, materiales y familiares. (Fundamentos de la Ley 15131, s. f., p. 1)

como un sostén comunitario, “conozco a todos”, y en otros, como una amenaza ligada al ‘chisme’ y al discurso que juzga y genera estereotipos .

Lo mismo ocurre con las fuerzas de seguridad, tema que surge permanentemente en chiste o en espacios de problematización. Para algunxs, puede significar protección y cuidado, pero para otrxs, se asocia a persecución y violencia institucional, incluso gatillo fácil. Para pensar esto, se puede recuperar los aportes de Betancourt y López (2021) que desarrolla la disputa territorial, en términos de territorialidades hegemónicas y territorialidades insurgentes;

> ese momento disruptivo y creativo de los sujetos que permite construir nuevas identidades sociales y nuevas condiciones de posibilidad de la propia existencia; en definitiva, nuevos territorios insurgentes. Entrecruzados entre estos tiempos, espacios y conceptos se encuentran estos procesos que habilitan la construcción de nuevos mundos de vida y “campos de experimentación social”; experiencias posibles ya por el solo hecho de irrumpir en la escena pública y reconstruir territorios. (p. 333)

Esto se vincula directamente con la polisemia del término seguridad, tal como señala Llobet (2017):

> Pregunto luego si la única forma de inseguridad que conocen se relaciona con los robos, asaltos y asesinatos. ¿Qué será estar inseguro? Comenzamos a problematizar entonces el uso del término y surgen preguntas como las siguientes por parte de los pibes: “¿inseguridad puede ser también tener miedo de perder el trabajo?” o “¿y si me siento inseguro para ir a hablarle a una chica que me gusta?”. Alguien dice tímidamente: “a mí me da vergüenza hablar en clase, ¿eso también es inseguridad?” y desde el fondo se escucha: “yo cuando tengo prueba también me siento inseguro”.

> Llegamos a la conclusión de que, mientras que la inseguridad es un sentimiento humano que puede suscitarse en distintas circunstancias, los medios de comunicación lo han circunscripto al ámbito específico de los delitos interpersonales y los delitos contra la propiedad.'' (p. 19)

De esta manera, lxs jóvenes reproducen la idea del "linyera[17]"-sic- que habita las plazas de su barrio. Desde las ideas de Gravano (2003), se puede entender como dimensión simbólica y cultural, que se construye a través de prácticas, narrativas y representaciones compartidas por sus habitantes. Emerge nuevamente una ambivalencia, para algunxs produce temor o molestia, mientras que para otrxs funciona como un espejo, según la "portación de rostro" atribuida socialmente. Del mismo modo, se reproducen discursos que condenan a lxs que delinquen, " los chorros ", pero también aparece que en ocasiones son amigxs, compañerxs de escuela o incluso "chorros con códigos", estxs que lo hacen pero no a los conocidxs, o no en cercanías de sus casas, o no a personas mayores, por ejemplo. Cuando leen las noticias y ese ser " peligrosx" es su vecinx, su familiar o su amigx, implica interpelar también a la llamada "vecinocracia" que describe Alzueta (2016):

> Nunca podrá concebirlo como un otro-total toda vez que es muy cercano y está presente por doquier. Pero además porque puede ser el hijo de sus vecinos, el amigo de sus hijos o nietos, otro cliente del almacén, o sea, alguien que conocemos de toda la vida, que lo hemos visto crecer. (p. 30)

En palabras de lxs jóvenes, se evidencia cómo las violencias y los conflictos territoriales atraviesan sus vidas cotidianas, su habitar en el territorio y su transitar en la Escuela. En sus producciones artísticas, expresan percepciones del barrio desde la

[17] Cabe aclarar que, es el Intendente de la ciudad de Mar del Plata considera que hay que "limpiar" a las personas en situación de calle, llamándolos 'fisuras' y para ello ha implementado una patrulla municipal de seguridad que las desaloja y expulsa. (Montenegro, 2023, Twitter, 28 de marzo).

inseguridad o la estigmatización en discursos como respuesta ante situaciones conflictivas, como *"Tiro al río a los chorros"* (Producción artística, año 2024, Escuela Nº 53), *"Molestias por la figura del linyera"* (Anotación del cuaderno de campo, año 2023, Escuela N° 57) o la dualidad de perspectivas: *"Este de acá es chorro, pero chorro con códigos de barrio"* (Anotación del cuaderno de campo, año 2021, Escuela N° 57). Estas son solo algunas citas representativas, pero son muchas las que día a día circulan por el espacio y las cuales tenemos que escuchar, contextualizar y pensar desde matrices teóricas que permitan comprender su realidad y cotidianeidad.

A partir de estas expresiones y de la circulación constante de relatos sobre el barrio, se visibiliza cómo la territorialidad de lxs jóvenes se construye en diálogo con su vida cotidiana y con los conflictos que atraviesan. Se me hace imprescindible recuperar sus voces, y para ello, elijo compartir estas citas, ya que entiendo que no hay mejor manera de compartirlo con el/x lector/a que a través de sus propias palabras: *"No me gusta los que se hacen los piolas en banda"* (Producción artística, año 2024, Escuela N° 53); *"Desde que está la UTOI [18]andás más perseguido"* (Anotación del cuaderno de campo, año 2023, Escuela N° 57) ; *"Te paran por portación de cara"* (Anotación del cuaderno de campo, año 2023, Escuela 57); *"Nos peleamos mucho con los profes porque no nos dejan venir vestidos como queremos o tener gorra en clase, ¿y a ellos qué les importa?"* (Anotación del cuaderno de campo, año 2023, Escuela N° 57) ; *"Me llegan mensajes anónimos diciendo que saben que soy del bajo[19] y me van a cagar a trompadas, yo estoy tranquila porque nunca me hicieron nada"* (Anotación del cuaderno de campo, año 2023, Escuela N° 57) ; *"Hoy no voy a participar porque estoy cansado, ayer me quedé hasta tarde despierto viendo un quilombo en la esquina de mi casa, apuñalaron a una mina y la ambulancia llegó re tarde"* (Anotación del cuaderno de campo, año 2023, Escuela N° 57), entre otras y muchas.

[18] La Unidad Táctica de Operaciones Inmediatas (UTOI) quien por decisión del gobernador Guillermo Montenegro se ha instalado en centros comunitarios del territorio.
[19] Referencia relacionada a la territorialidad del barrio Libertad, desarrollada en la página __

Hablando del tercer aspecto mencionado anteriormente, las violencias aparecen en sus relatos, materializandose de diversas formas en su vida cotidiana. Tanto por parte de las fuerzas de seguridad, como por parte de algunas instituciones, entre pares, violencia en redes sociales, enfrentamientos entre vecinxs o entre jóvenes de diferentes 'bandas' (se escribe textual porque así lo mencionan ellxs).

Recuperando a Otamendi (2015) quien sostiene que al hablar de ''violencias en plural'' (p. 65) se reconoce que no se trata únicamente de agresiones físicas visibles, sino también de otras formas de violencia que atraviesan la vida cotidiana de lxs jóvenes: psicológica, simbólica, estructural, amenazas, estigmatizaciones, entre otras y que la experiencia varía según género, clase y territorio.

Siguiendo con el autor, dentro de las formas de violencia, surgen los estereotipos de género como parte de los mecanismos simbólicos que condicionan las relaciones y las experiencias de lxs jóvenes, afectando la manera en que se perciben, se vinculan y son percibidxs en el territorio.

En un territorio donde la violencia de género y los feminicidios son problemáticas estructurales, las juventudes reconocen que las expectativas y representaciones de género influyen en sus experiencias de vida. Reconocen en Liberarte la posibilidad de disputar esto, ya que se generan espacios donde pueden problematizar las relaciones patriarcales violentas que presencian en sus entornos familiares, de amistad y en sus vínculos cercanos. Liberarte , de esta forma, aparece en sus vidas como un espacio que permite identificar, visibilizar y desnaturalizar estás vivencias.

En los relatos de lxs jóvenes surgen las expectativas en relación a sus referentxs afectivxs diferenciados según el género. Para las mujeres, se observa la feminización del cuidado y las tareas domésticas, ya que muchas refieren que deben ocuparse de hermanxs o

de labores en el hogar y eso produce que en ocasiones no puedan asistir a la escuela. En el caso de los varones, en cambio, emergen los mandatos ligados a las masculinidades hegemónicas, que imponen la práctica del deporte, la fuerza física, la represión de emociones e incluso educación bajo formas de violencia legitimada como la cachetada o el reto, por ser “ machos”.

Elegí un dibujo que fue realizado por un joven varón en la materia ‘Arte’ de la escuela secundaria Nº 57 en el año 2023. Lo interesante es que lo retoma en Liberarte para mostrar los padecimientos de los mandatos familiares, y para que se pueda debatir y profundizar sobre ello.



Las frases que rodean al personaje del dibujo ("los hombres no sufren", "lloras como una mujer",” sé un hombre") expresan discursos que imponen la masculinidad patriarcal hegemonica que sostiene la negacion de la vulnerabilidad en los hombres cis-heterosexuales. La potencia de Liberarte aparece una vez más en la posibilidad de contar, de proponer, de hablar, de sentir, sin necesidad de reproducir una imagen de hombre fuerte, acorde a lo que lxs otrxs piensan de ellxs.

En otros momentos, los relatos que surgen tienen un tinte homofóbico, machista, discriminatorio y hasta xenófobo. Surgen aquí interrogantes que permiten interpelar las causas que llevan a esa construcción. ¿Qué discursos circulan en sus familias y redes? ¿Cuáles son los modelos que ven en su cotidianidad?, ¿En qué espacios se refuerza la exigencia de ser de determinada manera?

Que estos discursos aparezcan, y que luego, a lo largo del trabajo en el año, puedan transformarse, o al menos problematizarse e interpelarse, constituye en sí misma una potencia de LiberArte.

Las jóvenes por su parte, también comparten relatos sobre sus entornos afectivos en los que se identifican vínculos violentos en los noviazgos, describiendo cómo está violencia se encuentra en lo cotidiano. Se visibiliza un cuestionamiento al patriarcado: enunciados como Ni una menos se inscriben en sus producciones, así como mensajes que rechazan la naturalización de que las tareas de limpieza y cuidado sean responsabilidad exclusiva de las mujeres. Se problematizan las presiones hacia la maternidad obligatoria, reivindicando el derecho a decidir.

Pero no todo es violencias, lxs jóvenes también eligen su barrio, construyen un sentido de pertenencia, identificación y representación del mismo. Re-significan Libertad a partir de sus vínculos significativos, experiencias compartidas, memorias colectivas y espacios que habitan.

> En su propio dinamismo, la noción juvenil de barrio sobrepasa cualquier concepto centrado en las condiciones de carencia material o desventaja socioeconómica en las zonas urbanas periféricas y marginadas. En el mundo de los jóvenes, el barrio, en sí mismo, es un lugar de socialización, una poderosa fuente de identidad, un locus

> afectivo y una plataforma cultural para contestar un conjunto de desigualdades urbanas. Dicha identidad barrial los hace sentir como ‘en casa’ y ‘seguros’ en un contexto social de inseguridad, precariedad y violencia. La pertenencia se inscribe así en el cuerpo propio y en las redes del espacio local (Moncrieff Zabaleta, 2021, p. 5)

Siguiendo a Alarcón (2003), el territorio no es solo un espacio de vulneración, sino también un lugar donde se construyen pertenencia, vínculos y experiencias colectivas, mostrando la complejidad de la vida de lxs jóvenes que crecen en sectores populares y su capacidad de resistencia y resignificación de sus espacios.

> Alarcón reconstruye en los diversos capítulos de la novela la vida y la muerte de los jóvenes que desde temprano transitan caminos de violencia y desamparo. Por el consumo problemático y por las vulnerabilidades sociales que se imponen al crecer en situación de pobreza. También aparece la construcción de lazos de solidaridad y compañerismo, que se forjan en los barrios ante la necesidad de conseguir un plato de comida o un abrigo para las noches, un lugar donde dormir o un amigo al cual acudir. En el desarrollo de la historia, las mujeres ocupan un lugar central en la contención y acompañamiento dentro de los barrios. (Alarcón 2003, citado en Fontana, 2023, p. 92)

IV. 3-3 Proyecto de vida Otro en el Barrio Libertad

A la hora de realizar la presente investigación pude dar cuenta de la escasez de producciones científicas sobre proyecto de vida desde el Trabajo Social. Las existentes, desde esta disciplina o afines, no me resultan representativas de las juventudes que habitan sectores populares en Argentina, y por eso se vuelve necesario pensar en un proyecto de vida Otro, que rompa con las construcciones tradicionales, impuestas, hegemónicas y lineales.

Esto toma mayor importancia cuando a través de los años, sigue identificándose en el dispositivo Liberarte una visión tradicional del proyecto de vida, donde para la mayoría de lxs jóvenes participantes termina siendo lejano e inalcanzable.

En relación a esto, de las encuestas realizadas surge que el 78% de lxs jóvenes vinculan el proyecto de vida a nociones como "sueños" o "futuro". Un menor porcentaje (el 22%) de las respuestas asocia el proyecto de vida de manera más concreta, mencionado el estudio o el trabajo. Si bien esta perspectiva resulta más cercana y realizable, también se encuentra atravesada por los mandatos sociales que indican que lxs jóvenes "deben" estudiar o trabajar, reproduciendo expectativas normativas sobre sus trayectorias. Y que, como vengo desarrollando, algunos deseos también terminan siendo inalcanzables en sus contextos socioeconómicos y territoriales, o sólo un menor porcentaje lo logra.

La posibilidad de que dichos proyectos se materialicen depende de la presencia de un Estado que acompañe y potencie los proyectos de vida de las juventudes, que garantice derechos y amplíe el acceso a oportunidades para todxs. Un Estado que construya políticas públicas y sociales basadas en los intereses y necesidades de lxs jóvenes, generando las condiciones materiales y simbólicas para que esos proyectos sean posibles.

> La concepción que se propone del Estado (...) según Garabedian, es el que busca la satisfacción de las necesidades básicas del individuo en lo que hace a la salud, la educación, el servicio social, el empleo, etc. La prestación de estos servicios no es entendida en términos de "beneficencia", sino que por el contrario, es entendida en términos de "derecho político", o sea, como una conquista histórica de la ciudadanía (Garabedian; 2008). Compete al Estado, entonces, diseñar y planificar políticas públicas destinadas a los jóvenes para su empoderamiento (...). (Garabedian, 2008, citado en Nomdedeu et al., 2015, pp. 2–3)

Se puede identificar que lxs jóvenes en el dispositivo refieren al proyecto de vida desde la lógica de la supervivencia y/o emergencia, tensionado por las expectativas o presiones de la sociedad, del territorio y sus familias.

Como resultado de estas tensiones, terminan construyendo proyectos de vida que se presentan como las únicas opciones dadas sus biografías, su contexto familiar y las condiciones territoriales. Es lo único que ven cercano, que les dijeron o les enseñaron que podían ser. Como expresan algunxs jóvenes: *"Mi viejo no terminó la escuela y trabaja en la obra ahora, yo seguro haga lo mismo"* (Anotación del cuaderno de campo, año 2022, Escuela Nº 57); *"Dejó la escuela porque repitió, ahora seguro vende falopa"* (Anotación del cuaderno de campo, año 2023, Escuela Nº 57); *"Ya estuvo en cana y quiere dejar la escuela, y ahora sube fotos con motos nuevas…"*[20] (Anotación del cuaderno de campo, año 2023, Escuela Nº 57).

Asimismo, aunque en menor medida, surge la idea de proyectos de vida en relación a posibilidad de formación profesional, construcción de una familia tipo, creación de unidades productivas y acceso a bienes materiales (casas, vehículos, ropa). De este modo, me detengo en ¿Porque solo una minoría puede imaginar, soñar o pensarse de esta forma? Sostengo que el deseo de las juventudes y su posibilidad de proyectarse e imaginarse a largo plazo se vincula directamente con el acceso a derechos. Se vincula a las posibilidades reales que generan las políticas públicas y sociales en materia de juventud.

La presencia del dispositivo en sus vidas, construido por estudiantes universitarios genera en algunxs de lxs jóvenes interés. En términos generales, siempre preguntan cosas relacionadas a la universidad y su acceso. Se visibiliza un desconocimiento sobre la

[20] Estas últimas citas son anotaciones registradas en mí cuaderno de campo de comentarios de jóvenes sobre otros compañeros durante un encuentro de Liberarte

educación superior, así como la percepción de barreras simbólicas, materiales y estructurales que condicionan su acceso.

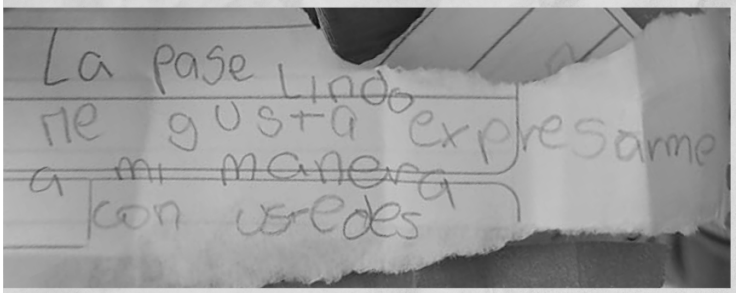
Expresiones como *"No sabía que había tantas opciones en la universidad"* (Anotación del cuaderno de campo, año 2023, Escuela N° 57); *"Si lo de las becas sigue existiendo me voy a anotar"* (Anotación del cuaderno de campo, año 2023, Escuela N° 57); *''esta bueno lo de las materias porque puedo laburar y estudiar"* (Anotación del cuaderno de campo, año 2023, Escuela N° 57); *"¿A la universidad hay que ir de traje? Yo vine vestido re villero"* (Anotación del cuaderno de campo, año 2023, Escuela N° 57), muestran cómo se construyen imaginarios culturales de estos espacios. Recuperando a Meschini y Dahul (2020), en el acceso a la Universidad, aunque sea pública, se pone en juego cuestiones de capital cultural y social, en donde se produce un ambiente más favorable para estudiantes de clases medias y altas, mientras que resulta ajeno para quienes provienen de sectores populares.

A su vez, algunas narrativas hacen referencias al trabajo informal, a la venta de drogas o a formas rápidas de obtener dinero debido a la urgencia económica, que condiciona sus posibilidades y marca límites entre lo que desean y las posibilidades concretas de realización. Estas estrategias, lejos de reducirse a una elección individual, deben comprenderse en el marco de las desigualdades estructurales, urgencia alimentaria, una ciudad con altas tasas de desempleo, que desemboca en la falta de oportunidades sostenidas en el tiempo.

Por otro lado, también se relatan las presiones familiares y sociales en torno a los mandatos tradicionales, que desembocan en presiones por maternar, casarse, y, también, responder a exigencias vinculadas con la salud mental, como la necesidad de estar bien, de no fallar y sostener las tareas de la cotidianidad más allá de sus padecimientos, donde los turnos en salud mental gratuita son limitados y se encuentran desbordados, mientras que la atención privada resulta costosa. Esto se puede visibilizar recuperando algunas de las múltiples frases

que circulan dentro del Dispositivo:*‘’cuando estoy despierta estoy triste, por eso duermo mucho”* (Anotación del cuaderno de campo, año 2023, Escuela Nº 57), *‘’La salud mental es una presión”* (Producción artística, año 2024, Escuela Secundaria Nº 53), *‘’ahora que hablamos de esto, creo que yo tuve un ataque de pánico una vez, pero no sabia que se llamaba así antes”* (Anotación del cuaderno de campo, año 2023, Escuela Nº 57).

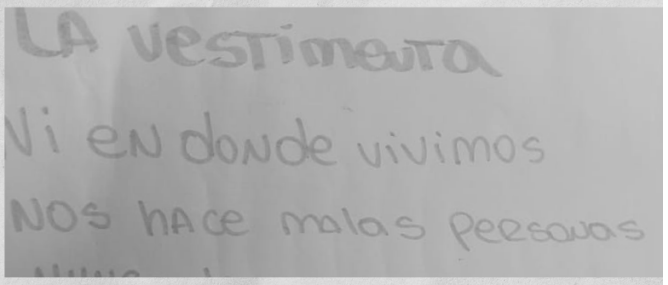
Intentando desarmar los discursos que reproducen violencias, estereotipos o ‘’profecías autocumplidas’’(Watzlawick, 1984), en donde las creencias o expectativas, aunque sean falsas, terminan haciéndose realidad por el comportamiento que ese mismo discurso provoca, aparece como la sociedad, los medios de comunicación o la policía tienen una profecía sobre los jóvenes de barrios populares: que son conflictivos, problemáticos, delincuentes ("pibes chorros","narcos"), y cómo esto influye en la forma que piensan y construyen sus proyectos de vida “discutiremos sobre quiénes pueden y quiénes no pueden proyectar, de qué manera y en qué condiciones lo hacen, si lo hacen “bien o mal”, si tienen posibilidades de hacerlo, si esas proyecciones son validadas socialmente o no” (Lazzaleta-Filippi, 2020, p. 12).





CAPÍTULO 5

Reflexiones finales





Elijo hablar de reflexiones finales y no de conclusiones entendiendo que la construcción de conocimiento no es estanca, y que este proceso investigativo es disparador de nuevos interrogantes, construcciones y/o interpelaciones. La idea es abrir posibilidades para seguir pensando, tensionando y construyendo colectivamente sobre dispositivos y juventudes en Trabajo Social.

Ahora bien, esta investigación se presentó como un desafío a nivel personal. Hace años que la pienso, que investigo y estudio sobre la forma en llevarla a cabo. Este desafío parte principalmente de los múltiples debates que se presentan en relación a la sistematización, en donde se pueden identificar las ideas de algunxs autorxs que cuestionan la falta de criterio científico o ponen en duda la potencia del conocimiento que puede construir. Tal como plantea Meschini (2018) en su obra ‘’Sistematización de la intervención en Trabajo Social’’, son tensiones que representan disputas epistemológicas sobre la forma de construir conocimiento hegemónico, y las formas subalternas.

La sistematización de intervenciones sociales situadas se presenta entonces como una herramienta que posibilita volver sobre el quehacer, sobre la práctica, para comprenderla y resignificarla. Este tipo de investigación implica una mirada situada, donde la subjetividad de quien investiga se convierte en parte del proceso de conocimiento, reconociendo la potencia del involucramiento, la escucha y la co-construcción colectiva del saber. Recuperando a Meschini,Aguero y Martinez (2022)

> Sintéticamente, apelamos a la metáfora del monocultivo metodológico para referirnos a aquellas metodologías de investigaciones que establecen una distancia (que consideran óptima) entre le sujete que conoce y el objeto de la investigación a conocer. Desde esa perspectiva, el objeto de investigación permanece pasivo, inmóvil,

> es algo a conocer, a descubrir. Como contracara a esta posición, presentamos dos semillas metodológicas en las que se construye una relación sujeto-objeto otra, implicada, superpuesta, que incluso lleva a cuestionarnos la noción misma de "objeto". En las propuestas que presentamos esos objetos de la investigación hablan, escuchan, demandan, luchan, nos interpelan. (p. 3)

Luego de todo el recorrido y proceso investigativo, puedo decir que este trabajo final de tesis se eleva como un posicionamiento ético-político en la Ciencias Sociales, frente a las formas de construir conocimiento positivistas y cientificistas, que califican qué saberes son válidos y cuáles no. Siguiendo esta línea, y reconociendo como decían lxs autorxs que los objetos de investigación hablan, escuchan, luchan e interpelan, surgieron desafíos en relación a mi posición como investigadora, en tanto sujeta implicada que se auto-observa, se pregunta y problematiza su propia experiencia, en esta oportunidad, en el dispositivo Liberarte.

La sistematización permitió investigar y construir conocimiento desde mí proceso de práctica de formación profesional. El conocimiento sobre el dispositivo Liberarte no se produce de manera neutral ni externa al campo disciplinar, sino que se construye en el vínculo con lxs otrxs, en diálogo con los contextos, saberes y experiencias que se entrelazan en el territorio Libertad.

Estas reflexiones finales surgieron de algunas ideas semilla que desarrollaré a continuación, y que parten de entender que cada sujetx involucradx construye, modifica y transforma desde su propia subjetividad a LiberArte.

Analizar los sentidos y significantes construidos por los participantes del Dispositivo ''LiberArte'' en el barrio Libertad, y su vinculación con la construcción de un proyecto de vida Otro durante los años 2021 al 2024, implicó recuperar discursos de lxs jóvenes, de referentxs institucionales y de estudiantes en formación que llevaban a cabo el mismo. Luego

de visibilizar, identificar y problematizar estos sentidos y significantes en relación al dispositivo, juventudes y proyecto de vida, se organizan las reflexiones finales en torno a cuatro ideas nodales, que se entraman y entretienen entre sí : las juventudes de sectores populares; la categoría proyecto de vida y la posibilidad de pensar un proyecto de vida otro para jóvenes de sectores populares; las debilidades y fortalezas del dispositivo LiberArte; y por último, la reflexión sobre dispositivos, juventudes y Trabajo Social.

En relación al primer punto, se desprende que las juventudes del territorio se construyen en diálogo permanente con las problemáticas sociales que atraviesan al barrio, siendo la principal la vulneración de derechos: como violencias, narcomenudeo y consumo problemático de sustancias, emergencia alimentaria, estigmatización mediática y política, ya sea por su pertenencia al barrio o por su forma de vestir o por sus amistades, y en ocasiones ausencia de mirada adulta en su crianza.

Se visibiliza que también estas problemáticas sociales configuran en las juventudes formas de habitar el "barrio" y de identificarse con el, que construyen experiencias que producen sentidos de pertenencia, comunidad y territorialidad y que muestran las formas en que lxs jóvenes se vinculan consigo mismos, con otrxs y con las instituciones.

De esta manera, los modelos de crianzas, la construcción de la función materna y paterna, las ausencias de redes sociofamiliares, y la representación del territorio como peligroso, construyen, como vengo diciendo, subjetividades e identidad. (Esto vale destacar que no es con intención de generalizar, pero de esta investigación surge que pasa en la mayoría de lxs jóvenes).

Con todo esto me interpelo y me pregunto ¿qué pasa cuando se piensan proyectos de vidas, proyectos "futuros" teniendo en cuenta una "trayectoria normalizada'' y no en este contexto social? ? Que pasa cuando ese " futuro" es lo que lxs demás esperan de las

juventudes ejerciendo una presión y frustración si eso no sucede ? ¿Qué pasa cuando esto se profundiza en juventudes de sectores populares, sin la garantización de todos sus derechos?

De todas las problemáticas sociales identificadas, la violencia aparece como central y transversal en la cotidianidad de las juventudes, y en los discursos de lxs participantes del dispositivo. Violencias por las cuales casi todxs lxs jóvenes pasaron, vivieron, pasan, o tienen conocimiento por sus redes socioafectivas.

Estas violencias se producen y reproducen en su cotidianeidad, y surgen constantemente en los relatos que circulan en aulas de la institución escolar: la violencia como forma de comunicación; la violencia en redes sociales, como uso irresponsable de la tecnología; la violencia de género, a través de discursos sexistas y estereotipados; la violencia física y verbal y en las plazas del barrio, entre otras. Y aquí me vuelvo a preguntar ¿y la violencia del Estado? Porque el compromiso político del Trabajo Social me lleva a cuestionar y a poner en tema y debate la función social del Estado, este Estado que vulnera derechos, este Estado que permite un acceso desigual a los mismos, este Estado que hoy reproduce discursos de odio y genera estigmatizaciones. Los estigmas a las juventudes, las juventudes pobres, de barrios populares, que son tema y protagonistas en los discursos de crueldad.

Del análisis de Liberarte a partir de las producciones de lxs jovenes, de la observación participante, de sus relatos, de sus formas de vincularse, de los discursos de lxs estudiantes de trabajo social que construyen vínculos significativos (en ocasiones durante más de un año), se reconocen en lxs jóvenes distintas formas de ser, de sentir y de pensar. Sin recaer en estigmas y estereotipos que ya surgen de los medios de comunicación y de algunas Instituciones territoriales, y desde una mirada empática, parto de la necesidad del

reconocimiento de su historia en sus diferentes espacios familiares, institucionales y territoriales.

Pararse desde aquí teórica y políticamente, implica reconocer la complejidad y dualidad que habita en estxs jóvenes. Las juventudes que construyen Liberarte y que en ocasiones expresan comentarios homofóbicos, xenófobos, y/ o machistas, pero que luego en una ronda pueden decir que también aprendieron sobre el feminismo y el patriarcado; son lxs jovenes lxs que relatan sus propios modelos familiares, a veces en chiste, a veces con angustia, y luego se problematizan y pueden verbalizar que no quieren repetir patrones de violencia que atravesaron modelos familiares, es decir,de generacion en generacion; son esxs jóvenes que se ríen de la droga, que hablan de peleas y en ocasiones las filman, pero luego proponen que la mascota del grado sea carpincho o un minion, expresando manifestaciones de la niñez. Liberarte permite volver a una niñez con ternura e inocencia. Esto no es solo una parte de lo vivido en Liberarte, sino que muestra la complejidad y los entramados que marcan las trayectorias de vida en las juventudes del barrio Libertad. Y la urgencia de políticas públicas en materia de juventud que garanticen derechos e igualdad.

Para el segundo punto, recuperando investigaciones previas, problematizando las mismas, escuchando a lxs estudiantes de trabajo social, a lxs referentes institucionales, y a lxs jóvenes que participaron del dispositivo, se puede reconocer una definición del proyecto de vida, como algo tradicional , estanco, a veces idílico e inalcanzable y la posibilidad que da esta investigación de pensar la categoría proyecto de vida otro.

Reconociendo los sentidos que algunas Instituciones territoriales construyen sobre el proyecto de vida, se puede visibilizar cómo, desde su deseo genuino de que lxs jóvenes “salgan del barrio” o que “ tengan un futuro mejor”, frases que se reproducen

constantemente, suelen asociar el proyecto de vida con horizontes culturalmente vinculados al progreso o a la movilidad social ascendente.

Aunque considero que estos discursos surgen con intenciones de cuidado y acompañamiento, no dejan de reproducir modelos normados de proyecto de vida. En muchas ocasiones estos modelos no coinciden con los discursos de lxs jóvenes , con sus deseos, y tampoco con las posibilidades reales de concretarlos. En este punto, lo que se vuelve necesario disputar no es la intención del discurso, sino las expectativas que generan en las juventudes, que reproducen lógicas meritocráticas y hegemónicas. Y también se vuelve necesario preguntarse ¿Qué pasa con la escucha activa de las instituciones formales y qué pasa con la representación del Estado en el territorio?

Asimismo, aunque lxs jóvenes no se apropian de esos discursos, ni los reproducen en sus narrativas, retoman en el dispositivo las expectativas institucionales y sociales de proyecto de vida, y construyen el mismo en base a lo socialmente válido y esperable, produciendo frustraciones y angustias ya que esas expectativas no coinciden con su realidad social, económica ni cultural. Como dije al principio de este apartado, no se trata de soluciones ni conclusiones estancas, si no de la posibilidad de construir nuevos interrogantes que sean resultado de un trabajo colectivo. Es entonces, que me pregunto ¿Qué proyecto de vida se espera de lxs jóvenes de sectores populares? ¿Es posible sostener un modelo de proyecto de vida tradicional y pensado desde la clase social? ¿Qué pasa cuando las oportunidades son profundamente desiguales?

Si bien existen múltiples definiciones del proyecto de vida, desde los inicios de esta tesis me pregunto si las mismas no están vinculadas a expectativas institucionales, modelos estandarizados y lógicas meritocráticas que se reproducen en la escuela, los medios de comunicación y en algunas familias. Que estás definiciones dejan por fuera a algunas

juventudes, esas juventudes de barrios pobres, periféricos, donde, como circula en Liberarte, la plaza a veces no es un espacio seguro,donde a veces la policía te puede perseguir, donde siempre conoces a alguien que se droga o vende drogas. Y aquí la experiencia en el dispositivo Liberarte y está investigación permiten visibilizar otras formas de imaginar el proyecto de vida, que incluye el 'otro'.

Pensar un proyecto de vida otro, implica una mirada situada, reconociendo las biografías de todas las juventudes,incluso la de las juventudes pobres. Implica reconocer su vida cotidiana y cómo ésta se construye socialmente, en sus territorios y territorialidades. Cómo se construye en el Barrio , su Barrio, y como él mismo genera pertenencia.

Un proyecto de vida otro que no se piensa en base a lo socialmente esperado, sino que tiene en cuenta una mirada interseccional, porque no, del proyecto de vida, contemplando que la raza, el género, lo económico, lo social y lo cultural construyen subjetividades e identidades a partir de las heridas coloniales.

De esta manera, entiendo que cuando se habla de proyecto de vida otro, se está invitando a cuestionar desde donde lo pensamos? ¿desde nuestras propias historias, desde nuestras posibilidades?

Hablar de un proyecto de vida otro permite potenciar la empatía y la escucha activa, reconociendo la existencia del plural de juventudes.

Y por último, hablar de un proyecto de vida otro, es una forma académica de exigirle al Estado igualdad en el acceso a los derechos.

Porque y lxs invito a que reflexionemos juntxs ¿que se espera de un joven que atraviesa su cotidianidad en contextos de violencias? ¿Qué políticas públicas construye el Estado para pensar un proyecto de vida para todas las juventudes ?

En relación al tercer punto, que consiste en identificar las fortalezas y debilidades del dispositivo Liberarte. Se puede decir en cuanto a las debilidades, la escasa comunicación entre lxs estudiantes de trabajo social que llevan a cabo el dispositivo y los Equipos de Orientación Escolar; los obstáculos en los canales de comunicación en relación a la suspensión de clases por ejemplo; en ocasiones el protagonismo de docentes en el dispositivo con otras lógicas de educación; las resistencias de lxs jóvenes frente a las propuestas cuando están mediadas por la institución escolar y obstáculos administrativos que prolongan los tiempos de comienzo del dispositivo en las instituciones.

Al respecto de las fortalezas, se destaca la horizontalidad del dispositivo, la modalidad democrática de taller, lo que conlleva a otras potencialidades como la circulación de la palabra, la escucha activa, la empatía, la palabra , el acompañamiento, la construcción de vínculos y la construcción de espacios de diálogo y debate respetuosos. También como fortaleza se identifica el poder hablar de temáticas de su interés, que en otros espacios refieren no poder hacerlo. Por último se constituye como un espacio seguro, donde se puede reflexionar sobre aspectos personales, familiares y territoriales sin sentirse juzgadxs.

Para finalizar y en relación al cuarto punto, se visibiliza la capacidad transformadora de un dispositivo construido y sostenido desde el Trabajo Social. En este sentido, LiberArte refuerza la potencia de una educación popular, educación en derechos, educación freireana y problematizadora, y cómo se inscribe en la pedagogía de la ternura (Schavino y Villegas, 2018), acompañando las trayectorias biográficas de lxs jóvenes desde sus sentires, intereses, cotidianeidad y redes de apoyo.

Situando el dispositivo en el recorte de esta investigación (ya que como dije anteriormente Liberarte estuvo en muchos espacios del barrio, formales y no formales), las

instituciones educativas según Moujan (2010) deben comprenderse como espacios de tensión, pero también como territorios de posibilidad y transformación.

Las instituciones como transformación y también, desde el trabajo social y en ideas de Arias (2019) son ámbitos donde se habitan tensiones permanentes: allí conviven lo instituido y lo instituyente, lo normativo y lo posible. Reconocer esta complejidad permite entender que las instituciones no son estructuras rígidas, sino territorios en disputa y en movimiento. Aquí la capacidad del Dispositivo Liberarte de insertarse en estos espacios institucionales, convivir , acordar y transformar desde adentro.

En un contexto social, cultural y político marcado por discursos denominados de la crueldad, con un estado liberal y Neofacista, donde se ponen en duda derechos conquistados, habitar estas instituciones desde Liberarte y generar entramados -muchas veces incómodos o incluso hostiles- se vuelve una forma de resistencia y de lucha. Se vuelve un dispositivo que tensiona, desarma y rompe las lógicas del individualismo y de la desigualdad.

Trayendo el título que elegí para esta investigación “El dispositivo como trinchera”, puedo decir que esa elección personal e individual, basada en mí experiencia de formación académica se transformó en una idea colectiva y representativa para todxs lxs que participaron y fueron parte de esta investigación social. Aunque claramente no lo mencionaron explícitamente, si puedo decir que es una trinchera para las juventudes que lo hacen propio, como un espacio seguro, posibilitando interrogantes sobre sus proyectos de vida, y construyendo caminos alternativos que lxs representen.

Es una trinchera también para las instituciones educativas, que encuentran en el dispositivo un lugar que enriquece la educación formal, abriendo la posibilidad de alojar otras voces, otras pedagogías y otras formas de vincularse y de construir, porque no, saberes.

Y una trinchera también lo es para lxs estudiantes de Trabajo Social, quienes encuentran allí una práctica de formación académica que lxs interpela y transforma, año tras año, que implica posicionarse ética, epistemológica y políticamente, en donde el saber situado abre la posibilidad de problematizar y de luchar, y de construir resistencias ante la colonialidad del saber, acompañando las luchas de géneros y feministas, siempre reivindicando el enfoque popular de los Derechos.

Pensado, ideado y construyendo desde el Trabajo Social, LiberArte no es solo un taller. Es una práctica de formación académica situada en el barrio Libertad de la ciudad de Mar del Plata , que con el tiempo se constituye en un dispositivo de intervención social (Centeno 2019). Un dispositivo que construye y fortalece vínculos, que posibilita la palabra, la mirada y la escucha (Carballeda 2018). Que fomenta la reflexión, problematización y la construcción de espacios seguros donde se disputen sentidos. Un dispositivo en Trabajo Social que fomenta en lxs jóvenes la posibilidad de pensar(se) por fuera de las narrativas hegemónicas y expectativas culturales que se les imponen. Cada sujetx participante del dispositivo contribuye a construir resistencias que se vuelven conversación, pregunta, arte, debate y encuentro. Es un espacio que aloja, cuestiona, escucha, abraza, problematiza, incomoda y se interroga, es una trinchera que apuesta a formas de ser otras. Una apuesta política por proyectos de vida otros: diversos, situados, colectivos y enclave de derechos.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, A. (2015). El Buen Vivir como alternativa al desarrollo. Algunas reflexiones económicas y no tan económicas. Política y Sociedad, 52(2), 299-330.

Acosta, F. (2018). Saberes en contexto: lo popular como categoría situada. En A. V. Castro (Ed.), Educación popular y pedagogías críticas. Claves para pensar la educación en contextos de desigualdad (pp. 89-104). CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/49030",

Agüero, J., & Martínez, S. (2014). Trabajo Social Emancipador. De la disciplina a la indisciplina. Fundación La Hendija.

Ahora Mar del Plata. (2025, 14 de marzo). Muertes en el barrio Libertad: la Policía Federal derribó un búnker de venta de droga tras una larga investigación. https://ahoramardelplata.com.ar/policiales/muertes-en-el-barrio-libertad-la-policia-federal-derribo-un-bunker-de-venta-de-droga-tras-una-larga-investigacion

Akotirene, C. (2018). Pensar raza: La Interseccionalidad un camino de desafíos y encrucijadas.

Aliano, N., Piovani, J. I. (Comp.), & Muñiz Terra, L. (Comp.). (2018). ¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social. CLACSO; Biblos.

Aliaga Monrroy, C. (2019). “Nuestros cuerpos, nuestros territorios. Luchas de mujeres, feminismos emergentes y defensa de los territorios en Bolivia”. En ¿Cómo se sostiene la vida en América Latina? Feminismos y re-existencias en tiempos de oscuridad (pp. 121–138). Fundación Rosa Luxemburg / Ediciones Abya-Yala.

Alvarado, M., & De Oto, A. (Eds.). (2017). Metodologías en contexto: Intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana (1a ed.). CLACSO.

Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P., & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. Revista Argentina de

Sociología, 6(11), 19-43.

Amado, F., & Scarso, L. (2021). Juventudes y consumos problemáticos. Barrio Libertad Mar del Plata [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Arboleda Tamayo, G. (2000). Proyectos de vida: una perspectiva pedagógica. Editorial San Pablo.

Área Género, Sociedad y Políticas (Comp.). (2013). Educar con/para la igualdad de género: Aprendizajes y propuestas transformadoras (Vol. 2). Ediciones Sinergias, FLACSO Argentina. https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2013/06/CuadernoGenero2.pdf.

Argentina. (2012, 24 de mayo). Ley N.º 26.743 de Identidad de Género. Boletín Oficial de la República Argentina. https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/223831/2012052",

Argentina. Congreso de la Nación. (1919). Ley 10.903: Régimen de Patronato de Menores. Boletín Oficial de la República Argentina.

Argentina. Congreso de la Nación. (2005). Ley 26.061: Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina.

Arias, A. (2013). Lo territorial en el territorio de la Argentina. Connotaciones históricas, políticas y culturales de lo social de los territorios. Revista Margen, (71).

Arias, A., & Sierra, N. (2019). La accesibilidad en los tiempos actuales. Apuntes para pensar el vínculo entre los sujetos y las instituciones. Revista Margen, (92), 1-9. https://www.margen.org/suscri/margen92/arias-92.pdf",

Awid. (2004). Interseccionalidad: Una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. Derechos de las mujeres y cambio económico.

Becas Progresar. (s. f.). Institucional. Argentina.gob.ar. Recuperado el 29 de agosto de 2025, de https://www.argentina.gob.ar/educacion/becasprogresar/institucional

Beloff, M. (1999a). Modelo de la protección integral de los derechos del niño y de la

situación irregular: un modelo para armar y otro para desarmar. Justicia y derechos del niño, 1, 9-21.

Beloff, M. (1999b). Modelo de protección integral de los derechos del niño. Editores del Puerto.

Beloff, M. (2011). La protección de los niños y las políticas de la diferencia. Lecciones y Ensayos, 89, 405-420.

Beron, M. A. (2023). Un análisis de las políticas sociales en el área de la niñez del Partido de General Pueyrredon (2021-2022). Reflexiones en torno al protagonismo de las niñeces y la perspectiva de genero(s) [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Biglia, B., Mendia, I., Luxán, M., Legarreta, M., Guzmán, G., & Azpiazu, I. Z. J. (2014). Reflexiones, herramientas y aplicaciones desde la investigación feminista.

Bossio Ramos, M. (2021). Improvisa Segure: La improvisación teatral como medio para generar espacios seguros y mejorar el sentimiento de confianza en los jóvenes de la comunidad LGBTIQ+.

Buenos Aires Ciudad. (s. f.). Centro de Acceso a Justicia (CAJ). Recuperado el 29 de agosto de 2025, de https://buenosaires.gob.ar/proveedor/centro-de-acceso-justicia-caj

Campana Alabarce, M., Hernández Mary, N., & Muñoz Arce, G. (2020). La Academia como trinchera. Temas y Debates, (40), 69-77.

Canevari, T. (2024). La ciudad autoconstruida: El caso del barrio popular más poblado de La Plata, Argentina. Mirada Antropológica, 19(26), 31-58

Carballeda, A. J. M. (1999). Algunas consideraciones sobre el registro dentro del campo del Trabajo Social. Revista Margen.

Carballeda, A. J. M. (2002a). La intervención en lo social, las problemáticas sociales complejas y las políticas públicas. http://www.margen.org/carballeda/Problematicas%20sociales.pdf",

Carballeda, A. J. M. (2002b). La intervención en lo social: Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Paidós. Carballeda, A. J. M. (2008). La intervención en lo social en los escenarios de la exclusión y el desencanto. Paidós.

Carballeda, A. J. M. (2010a). La cuestión social como cuestión nacional, una mirada genealógica. Revista Palobra palabra que obra.

Carballeda, A. J. M. (2010b). La intervención en lo social como dispositivo: Una mirada desde los escenarios actuales. Trabajo Social UNAM, VI Época(1), 46-59.

Carballeda, A. J. M. (2013). La Intervención en lo Social desde una perspectiva americana. Algunos aportes de Enrique Dussel y Rodolfo Kusch. Revista Margen, 70, 1-6.",

Carballeda, A. J. M. (2015). El territorio como relato. Una aproximación conceptual. Revista Margen, 76, 1-6.

Carballeda, A. J. M. (2016). El enfoque de derechos, los derechos sociales y la intervención del Trabajo Social. Revista Margen, 82(1), 1-4.

Carballeda, A. J. M. (2018a). Apuntes de intervención en lo social: lo histórico, lo teórico y lo metodológico. Editorial Margen.

Carballeda, A. J. M. (2018b). El lugar, la palabra, la mirada y la escucha: entrevista e intervención social.

Carballeda, A. J. M. (2018c). Política Social y Cuestión Social. La problemática de la integración como característica fundacional de la emergencia de los problemas sociales en nuestra América. En Apuntes de intervención social: lo histórico, lo teórico y lo metodológico. Editorial Margen.

Carballeda, A. J. M. (2021). El territorio como dispositivo de intervención en lo social. Revista Diversidad de las culturas, 1(1), 90-99.

Casablanca, C. (2009). Juventud y Políticas de Inclusión: La Cultura como herramienta. Revista Margen, (56).

Cavalli, A., & Morales, H. L. (s. f.). La paradoja del reconocimiento. Intersticios entre Fanon, Hegel y Lacan. La cuestión del reconocimiento, 38.

Cea D'Ancona, M. A. (1996). Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social. Síntesis.

Centeno Nahue, S. (2019). Jóvenes, arte y transformación social. Experiencia "Liberarte" del Barrio Libertad de la Ciudad de Mar del Plata [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Mar del Plata.",

Chaguaceda, N. A. (s. f.). Martí y Nuestra América. Una introducción necesaria.

Chaves, M. (2009). Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana. Espacio Editorial.

Chaves, M. (2013). Culturas juveniles en la tapa del diario: tensiones entre el margen y el centro de la hoja. En M. Chaves & E. Fidalgo Zeballos (Coords.), Políticas de infancia y juventud: producir sujetos y construir Estado (pp. 111-137). Espacio Editorial.

Chaves, M., & Fidalgo Zeballos, J. E. (Coords.). (2012). Políticas de infancia y juventud: producir sujetos, construir Estado, disputar sentidos. Espacio–Foro–CIC.

"Chaves, M., Rodríguez, M. G., & Faur, E. (2006). Investigaciones sobre juventudes en Argentina: Estado del arte en ciencias sociales. Instituto de Altos Estudios Sociales, Ministerio de Desarrollo Social.",

Cifuentes Patiño, M. (2015). La sistematización en Trabajo Social: entre la práctica y la investigación. En Reflexionando las disciplinas (pp. 129-160).

Corica, A. (2012). Expectativas sobre o futuro educacional e laboral de jovens da escola secundária: entre o possível e o desejável. Última Década, 20(36), 71-95. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100004

Corona Berkin, S. (2020). Comunicación, educación y pedagogías otras: Desafíos para descolonizar el pensamiento. CLACSO.

De Gialdino, I. V. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa.

Di Leo, P. F., & Camarotti, A. C. (2017). Relatos biográficos y procesos de individuación juveniles en barrios marginalizados de Argentina. Quid 16. Revista del Área de Estudios Urbanos, (7), 1024–1043. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/75848.

Díaz, A. A., & García, R. G. (2017). La Investigación Activista Feminista. Un diálogo metodológico con los movimientos sociales. EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, (38), 63-84.

Duarte Quapper, C. (2000). ¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. Última Década, (13).

Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. Última Década, 20(36), 99-125.

Feierstein, D. (2020). La construcción del enano fascista: Los usos del odio como estrategia política en la Argentina. Capital Intelectual.

Filippi, F., & Lazaletta, R. (2020). Bozales rotos. Estudio sobre proyectos de vida de jóvenes raperos de la ciudad de Mar del Plata [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Filippi, F., & Lazaletta, R. (2021). Arte rapero, subjetividades, proyectos de vida y transformación social. Revista ARANDU, 3(3). www.revistaarandu.com

Fiori, E. M. (1972). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En P. Freire, Pedagogía del oprimido (pp. 11–24). Siglo XXI Editores.

Fontana, C. (2023). Cuando me muera quiero que me toquen cumbia: vidas de pibes chorros [Análisis]. Repositorio Sedici, Universidad Nacional de La Plata. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/161599/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y",

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido (25.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Frigerio, G. (2000). ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Documento de trabajo presentado en la Reunión de trabajo: Educación y Prospectiva – UNESCO – OREALC, Santiago de Chile.

Frustagli, R. (2021). Trabajo Social y Justicia Juvenil: Criterios profesionales presentes en la inclusión y tránsito de los jóvenes en conflicto con la ley al Programa Libertad Asistida. Scribd. https://es.scribd.com/document/539953330/Trabajo-Social-y-Justicia-Juvenil

Frustagli, S. (2021). Protección integral de derechos de niños, niñas y adolescentes. Editorial Jusbaires.

Fuentes, P. (2001). Lo que el viento no se llevó... El registro de campo y su importancia en el proceso de intervención profesional del Trabajo Social. En M. Escalada et al., El registro de campo.

Galán Fajardo, E., & Zurbano Berenguer, B. (2018). Medialidad y discurso: una articulación teórica posible desde la perspectiva de Laclau. En Comunicación y música: mensajes, manifestaciones y negocios (pp. 613–626). Universidad de La Laguna. https://www.revistalatinacs.org/18SLCS/libro-colectivo-2018.html

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (s. f.). Ludopatía. Buenos Aires Ciudad. https://buenosaires.gob.ar/cdnnya/ludopatia

Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. (2024, 29 de mayo). Se presentó el programa MESA Bonaerense para la Seguridad Alimentaria. https://www.gba.gob.ar/comunicacion_publica/gacetillas/se_present%C3%B3_el_programa_mesa_bonaerense_para_la_seguridad",

Gómez, A. (2014). Desde el pie. Reflexiones sobre el Trabajo Social desde el suelo en el que lo apoyamos. Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales, (71), 2-6.

Graff, N. R. (2012). Sistematización de la experiencia realizada en el Centro de Asistencia de Adolescentes en Riesgo \"PROYECTO DE VIDA\" de la ciudad de Mar del Plata [Tesis de

grado]. Universidad Nacional de Mar del Plata.
http://kimelu.mdp.edu.ar/xmlui/handle/123456789/488
Gravano, A. (1995). Miradas urbanas, visiones barriales. Nordan-Comunidad.
Gravano, A. (2003). Antropología de lo barrial, estudios sobre producción simbólica de la vida urbana. Espacio Editorial.
Gravano, A. (Ed.). (2008). Imaginarios barriales y gestión social. IX Congreso Argentino de Antropología Social, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Misiones, Posadas.
Hayduk, N., & Cuadrado, A. (2016). Territorio, poder e intervención social: Una mirada desde la práctica del Trabajo Social. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP)
Hermida, M. E. (2018a). Habitar las instituciones: notas para una intervención social-otra en contextos de colonialidad. II Jornadas Internas “Las Colonialidades instituidas: procesos, relaciones, estrategias”, CIETP, Rosario.
Hermida, M. E. (2018b, agosto). Derechos, neoliberalismo y Trabajo Social. Por una reconceptualización descolonial del enfoque de derechos en la intervención profesional. XXIX Congreso Nacional de Trabajo Social, FAAPSS-CPAS, Santa Fe.
Hermida, M. E., & Meschini, P. (2016). Notas sobre la nueva institucionalidad del ciclo de gobierno kirchnerista: demandas populares, conquistas legales, resistencias institucionales. Cátedra Paralela, (13), 35-58.
Hermida, M. E., & Meschini, P. (Comps.). (2015). Pensar nuestra América. Hacia una epistemología de los problemas sociales Latinoamericanos. EDULP.
Hermida, M. E., & Meschini, P. (Comps.). (2017). Trabajo Social y descolonialidad: Epistemologías insurgentes para la intervención en lo social. EUDEM / EDULP.
Hernández, O. D. (2006). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. Revista

Internacional Crecemos, 6(1-20), 1-31.

Infobae. (2021, 2 de febrero). Un joven de 22 años fue asesinado durante una pelea barrial en Mar del Plata: investigan si le disparó un policía. https://www.infobae.com/sociedad/policiales/2021/02/02/un-joven-de-22-anos-fue-asesinado-durante-una-pelea-barrial-en-mar-del-plata-investigan-si-le-disparo-un-policia/",

InfoBrisas. (2020, 28 de julio). Los vecinos del barrio Libertad convivimos con inseguridad, calles rotas y un Estado ausente. https://www.infobrisas.com/noticias/2020/07/28/6248-los-vecinos-del-barrio-libertad-convivimos-con-inseguridad-calles-rotas-y-un-estado-ausente.

Informativo 0223. (2022, 15 de agosto). Tiros y amenaza de muerte durante una pelea en el barrio Libertad. https://www.0223.com.ar/nota/2022-8-15-10-26-0-tiros-y-amenaza-de-muerte-durante-una-pelea-en-el-barrio-libertad

Informativo 0223. (2024, 24 de agosto). Merenderos colapsados: “Tenemos 46 chicos, nos quedamos sin alimentos y hay lista de espera https://www.0223.com.ar/nota/2024-8-24-14-14-0-merenderos-colapsados-tenemos-46-chicos-nos-quedamos-sin-alimentos-y-hay-lista-de-espera",

Kirchner, A. M. (2010). Políticas sociales del bicentenario un modelo nacional y popular.

Kirchner, N. C. (2010). Política social en la Argentina del Bicentenario. Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Koenig, M. (2020). Peronismo, Constitución y propiedad. En M. A. Maisonnave & C. Estepa (Comps.), Derechos Humanos desde América Latina: Discusiones y estrategias actuales. UNR Editora.

La Capital de Mar del Plata. (2024, 2 de agosto). Un barrio levantado contra un menor al que la policía tiene prohibido acercarse.

https://www.lacapitalmdp.com/un-barrio-levantado-contra-un-menor-al-que-la-policia-tiene-prohibido-acercarse/

Laclau, E., & Mouffe, C. (1987). Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Siglo XXI; FCE.

Lescano, T. L. (2019). Pensar las prácticas de los trabajadores sociales en las escuelas desde la construcción adultocéntrica de la juventud. Una lectura posible desde la mirada de Foucault. Journal de Ciencias Sociales, 7(12). https://doi.org/10.18682/jcs.v0i12.927

Llobet, V. (2017). La baja de la edad de imputabilidad: Debate en el contexto local. PARAJUANito: Revista de Educación Popular y Pedagogías Críticas, 5(12).

Llovera, M. S. (2017). Reconfiguraciones de la cuestión social: jóvenes, drogas, violencias y políticas de prevención social del delito.

López, P., & Betancourt, M. (Coords.). (2021). Conflictos territoriales y territorialidades en disputa: Re-existencias y horizontes societales frente al capital en América Latina. CLACSO.

Lugones, M. (2010). Toward a decolonial feminism. Hypatia, 25(4), 742-759. https://doi.org/10.1111/j.1527-2001.2010.01137.x

Macri, M. [@mauriciomacri]. (2020, 16 de septiembre). Condenar el mérito es condenar a la Argentina a la chatura [Tweet]. Twitter. https://twitter.com/mauriciomacri/status/1306339800912474120",

Margulis, M., & Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades, 1, 3-21.

Martínez, S. (2020). Trabajo Social y Derechos Humanos: una lectura en clave emancipatoria. Revista A-intervenir, 1(11), 5-24.

Martínez, S., Agüero, J. O., Hermida, M. E., & Meschini, P. (2017). El Trabajo Social Emancipador como aporte a los procesos de decolonialidad.

Martínez, S., Agüero, J., & Meschini, P. (2022). Entramados epistemológicos en Trabajo

Social: Contribuciones para un sentipensar-hacer situado, feminista, descolonial e intercultural. Fundación La Hendija.

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3), 613-619. https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300004

Melucci, A. (2010). Acción colectiva, vida cotidiana y democracia. El colegio de México.

Meschini, P. (2017). Sistematización de la intervención en Trabajo Social: experiencias y fundamentos para un debate sobre el pensar-hacer en Ciencias Sociales. Espacio Editorial.

Meschini, P., & Dahul, M. (2017). La sistematización de la intervención en lo social: aportes del pensamiento descolonial a la producción de conocimiento en Trabajo Social. En Trabajo social y decolonialidad: epistemologías insurgentes para la investigación en lo social (pp. 227-284). Editorial de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Mi8. (2024, 5 de septiembre). La falta de alimentos en comedores dispara la demanda en escuelas: 60 mil chicos desayunan y meriendan en el colegio. https://mi8.com.ar/la-falta-de-alimentos-en-comedores-dispara-la-demanda-en-escuelas-60-mil-chicos-desayunan-y-merienden/

Mignolo, W. D. (2007a). Del postoccidentalismo al transoccidentalismo: el discurso decolonial. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global (pp. 55–85). Siglo del Hombre Editores.

Mignolo, W. D. (2007b). La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial. Gedisa.

Mignolo, W. D. (2010). Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del Signo.

Miguera, A. S. (2017). Arqueología de la escucha en la infancia: El acto de la escucha en la

intervención del trabajador social. X Jornadas de Investigación, Docencia, Extensión y Ejercicio Profesional (JIDEEP), La Plata.

Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, CEIL-CONICET, RIPPSO & FAUATS. (2021). Políticas sociales: Estrategias para construir un nuevo horizonte de futuro (Vol. 2). Ministerio de Desarrollo Social de la Nación.

Miranda, A. (2022). Las transiciones juveniles entre la educación y el mundo del trabajo a través de lentes feministas: desafíos de políticas en la reconstrucción pospandemia.

Miranda, A., & Arancibia, M. M. (2021). Trabajar en la intersección entre juventudes, pobrezas persistentes y violencias cotidianas. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 25-52.

Moncla, M. S., & Fonseca Pinheiro dos Santos, M. (2021). Aportes descoloniales y antipatriarcales en el campo de las niñeces y juventudes: Sistematización de intervenciones sociales situadas desde el Trabajo Social. Revista Arandú, 3(3), 27–32. https://www.revistaarandu.com/aportes-descoloniales-y-antipatriarcales-en-el-campo-de-las-nineces-y-juventudes-sistematizacion-de-intervenciones-sociales-situadas-desde-el-trabajo-social/

Moncrieff Zabaleta, H. J. (2021). “Soy barrio”: Jóvenes y sentidos de pertenencia en la periferia oriente de la Ciudad de México [Tesis doctoral]. Universidad Nacional Autónoma de México.

Montenegro, G. (2023, 28 de marzo). Tres fisuras estaban tomando alcohol en la parada del colectivo... [Tweet]. X. https://x.com/gmontenegro_ok/status/1902381869208830034

Mora, M. (2022). Protocolo de actuación de fuerzas de seguridad para la intervención con niñas, niños y adolescentes. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia; Ministerio de Seguridad de la Nación.

Morales, S. J. (2024). Adultocentrismo, adultismo y violencias contra niños y niñas: Una

mirada critica sobre las relaciones de poder entre clases de edad. Taboo: The Journal of Culture and Education, 22(1), 151–193

Moujan, I. F. (2010). En la educación: las marcas de la colonialidad y la liberación. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE). https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/4410/4023

Municipalidad de General Pueyrredón. (s. f.-a). Envión. Secretaría de Desarrollo Social. Recuperado el 29 de agosto de 2025, de https://www.mardelplata.gob.ar/desarrollo-social/ni%C3%B1ez/envion",

Municipalidad de General Pueyrredón. (s. f.-b). Sitio oficial. https://www.mardelplata.gob.ar/

Muñoz González, G. (2006). La comunicación en los mundos de vida juveniles: hacia una ciudadanía comunicativa

Nomdedeu, J., Logroño, S., Taboada, M., & García, M. (2015). Políticas públicas en juventud. Planificación y gestión de políticas públicas orientadas a garantizar los derechos de las y los jóvenes [Ponencia]. Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios, Universidad Nacional de La Plata.

Oleochea, C., & Engeli, G. (2007). Arte y Transformación Social (1.ª ed.).

Olsson, S., & Sisti, L. (2018). Nueva Condición Juvenil: Perspectiva desde los Derechos Humanos y desde los Procesos de intervención en Trabajo Social [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Mar del Plata

Organización de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Asamblea General de la ONU, Resolución 44/25. https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

Ortega-Caicedo, A., & Lang, M. (Eds.). (2020). Gritos, grietas y siembras de nuestros territorios del sur: Catherine Walsh y el pensamiento crítico-decolonial en América Latina. Ediciones Abya-Yala.

Otamendi, M. A. (2015). Los jóvenes y las violencias. Repositorio Institucional del CONICET. https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/CONICETDig_027ad30ef239d4fa96604bb09f5e7550

Parola, R. N., & Linardelli, M. F. (2021). La sistematización en Trabajo Social y la epistemología feminista del punto de vista. Diálogos sobre la producción de conocimiento sustentada en experiencias. Prospectiva, (31), 71-92.

Peralta, H. D., Saba, M. M., Meschini, P. A., & Dahul, M. L. (2020). \"Llevar un poco de ruralidad a la Universidad\": estudiantes viajeres y acceso a la educación superior. Millcayac, 7(13), 345-365.

Perfil. (2023, 14 de agosto). Milei anticipó que en su gestión \"la educación dejará de ser gratuita\" y encendió una nueva polémica. https://www.perfil.com/noticias/actualidad/milei-anticipo-que-la-educacion-dejara-de-ser-gratuita-y-encendio-una-nueva-polemica.phtml

Poggiese, H. A. (2009). Escenarios del presente y del futuro en la gestión democrática de las ciudades: metodologías y modelos decisionales alternativos. CLACSO.

Provincia de Buenos Aires. (2005, 27 de enero). Ley 13.298: Promoción y Protección Integral de los Derechos de los Niños. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires.

Provincia de Buenos Aires. (2005, marzo). Decreto 300/05: Reglamentación de la Ley 13.298. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires.

Provincia de Buenos Aires. (2007, 23 de marzo). Ley 13.634: Organización del Fuero de la Familia y Adolescentes. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires.

Provincia de Buenos Aires. (s. f.). Fundamentos de la Ley 15131: Ludopatía [Archivo PDF].

Provincia de Buenos Aires, Ministerio de Desarrollo de la Comunidad. (s. f.). ENVIÓN. Recuperado de https://www.gba.gob.ar/desarrollo_de_la_comunidad/comunidad/envion

Qué Digital. (2021, 18 de octubre). Los comedores que esperan detrás del silencio municipal y la respuesta represiva. Recuperado el 24 de julio de 2025.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. La Revista de Ciencias Sociales, (6), 533-580.

Quijano, A. (2003). Colonialidad del poder. Eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Comp.), La colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas (pp. 201-246). CLACSO.

Quintana Valles, G. (2023). Cicatrizario: Comprensiones pedagógicas desde la herida territorial [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional. https://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/19059

Real Academia Española. (s. f.). Gregario. En Diccionario de la lengua española (edición 23.7). Recuperado el 29 de agosto de 2025, de https://dle.rae.es/gregario

Reguillo, R. (2000). Emergencia de culturas juveniles: Estrategias del desencanto. Norma.

Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas. Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana, 83-103.

Rivera Rojas, D. D. (2021). Pedagogía de la ternura: fortalecimiento de las relaciones interpersonales para la sana convivencia.

Rivero, R. (2013). La Intervención Social a través del arte y procesos de subjetivación en jóvenes de sectores populares [Tesis de grado]. Universidad Nacional de La Matanza.

Rodríguez Alzueta, E. (Comp.). (2016). Hacer bardo: provocaciones, resistencias y derivas de jóvenes urbanos. Malisia.

Rosa, P. C. (2011). Vivencias y significados: Percepciones de personas en situación de calle sobre sus diferentes momentos vitales.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO.

Schavino, N., & Villegas, C. (2018). Teorías Epistemológicas y Educativas Latinoamericanas Revisitadas desde la Transcomplejidad. Oseriba Escuela de Escritores.

Scribano, A. (2008). El proceso de investigación social cualitativo. Prometeo Libros.

Sordini, M. V. (2016). La cuestión alimentaria como cuestión social. Los programas alimentarios implementados entre 1983 y 2001 en Mar del Plata, Argentina. AZARBE, Revista Internacional De Trabajo Social Y Bienestar, (5), 49-58.

Sordini, M. V. (2023). Prácticas de reciprocidad en comedores comunitarios: entre el amor, la confianza y la esperanza. Trabajo social, 25(1), 111-142.",

Stolkiner, A. (2013). Medicalización de la vida, sufrimiento subjetivo y prácticas en salud mental. En H. Lerner (Comp.), Los sufrimientos: 10 psicoanalistas, 10 enfoques (pp. 211-239). Psicolibro.",

Taller de práctica integrada. (2023). SubProyecto Libertad: Niñeces y Juventudes. Informe Final [Informe académico interno, no publicado].

Taller de práctica integrada. (2024). SubProyecto Libertad: Niñeces y Juventudes. Informe Final [Informe académico interno, no publicado]

Terigi, F. (2008). Aportes para el desarrollo curricular: Los sujetos de la educación. Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación.

The Yogyakarta Principles. (2007). Principles on the application of international human rights law in relation to sexual orientation and gender identity. International Commission of Jurists (ICJ) & International Service for Human Rights (ISHR). https://yogyakartaprinciples.org/

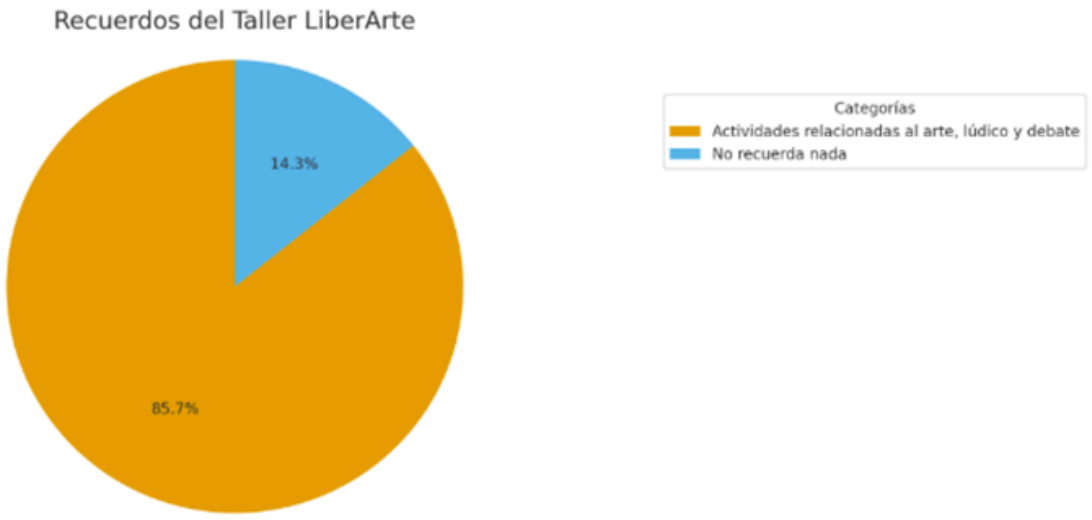
Tobeña, V. (2016). Repensando la educación media y el formato escolar moderno: la experiencia de los talleres extracurriculares en una escuela argentina. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21(68), 167-189. https://www.scielo.

ANEXO

Encuesta realizada a las juventudes. Gráfico representativo de la pregunta ¿Es la primera vez que participas del taller LiberArte?



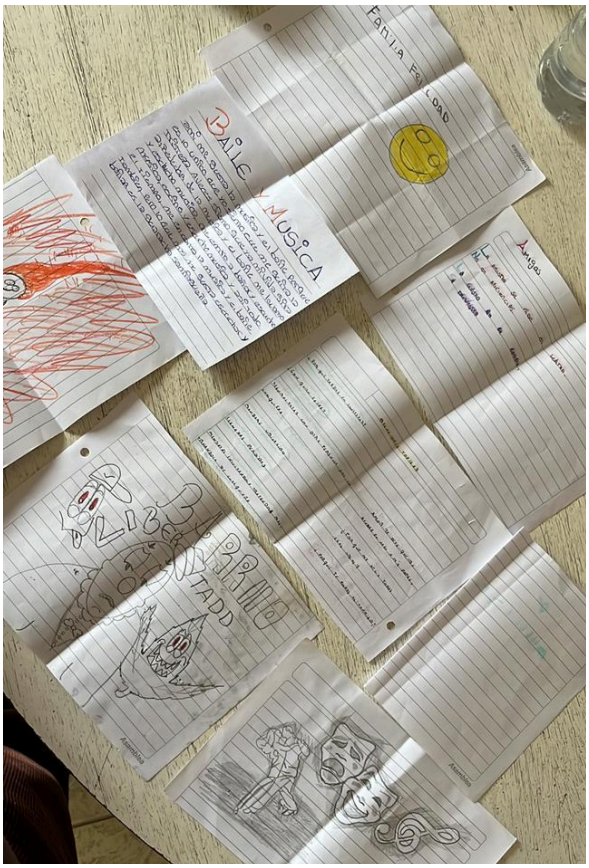
Encuesta realizada a las juventudes. Gráfico representativo de la pregunta: ¿Algún recuerdo del taller LiberArte que te haya quedado?



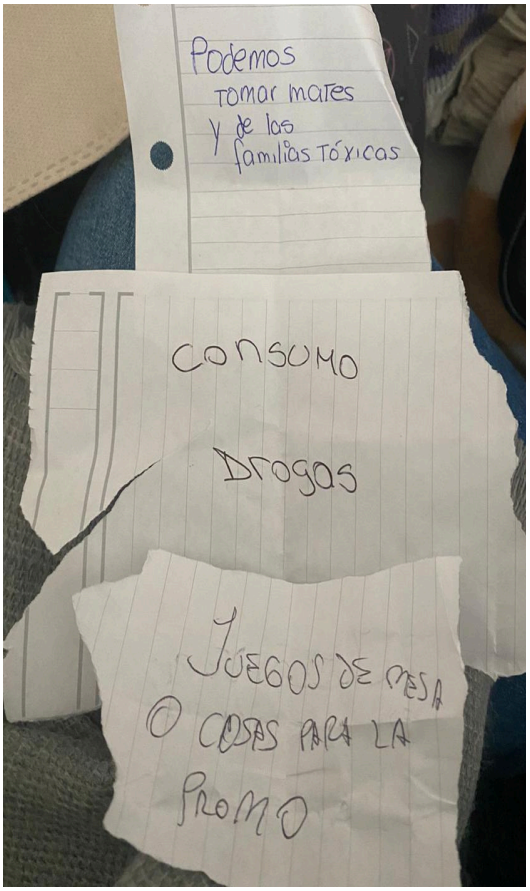
Encuesta realizada a las juventudes. Gráfico representativo de la pregunta: ¿Qué es para vos un ‘’proyecto de vida’’?



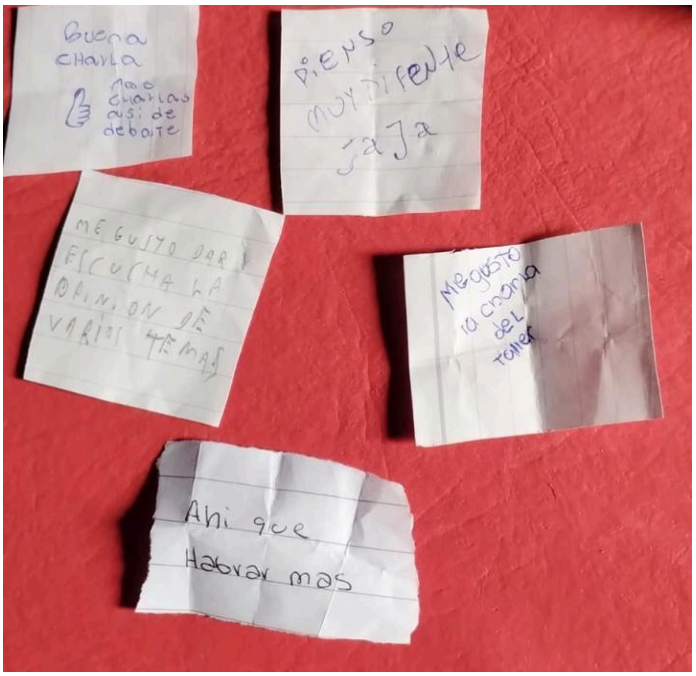
Fotografías representativas del trabajo realizado por espacio Liberarte en diferentes instituciones.



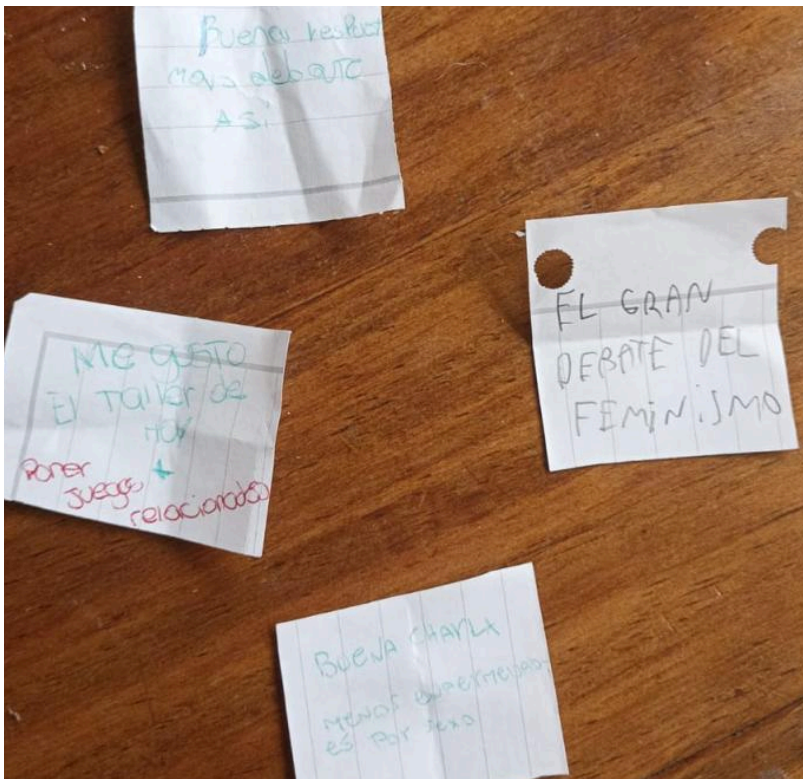
Producciones de Liberarte año 2024. Escuela 53



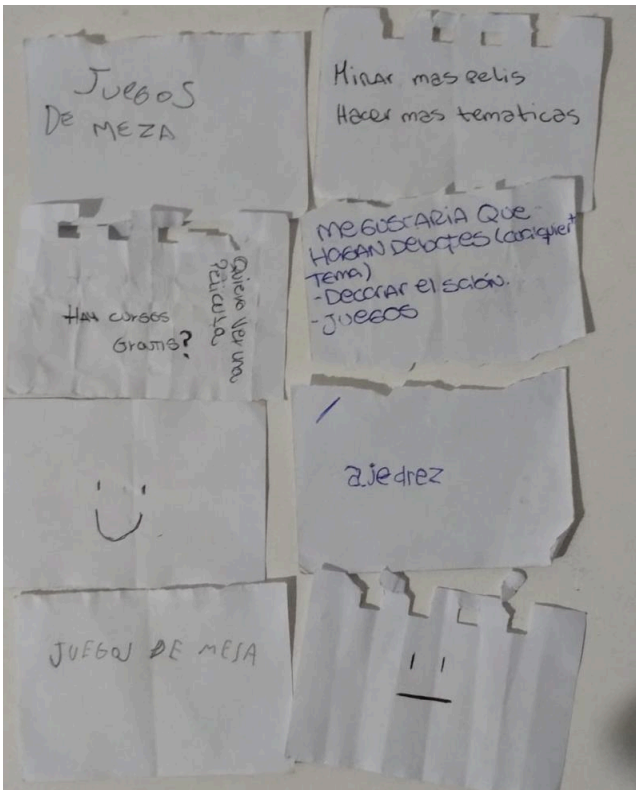
Respuestas anónimas del buzón de Liberarte año 2024. Escuela 57



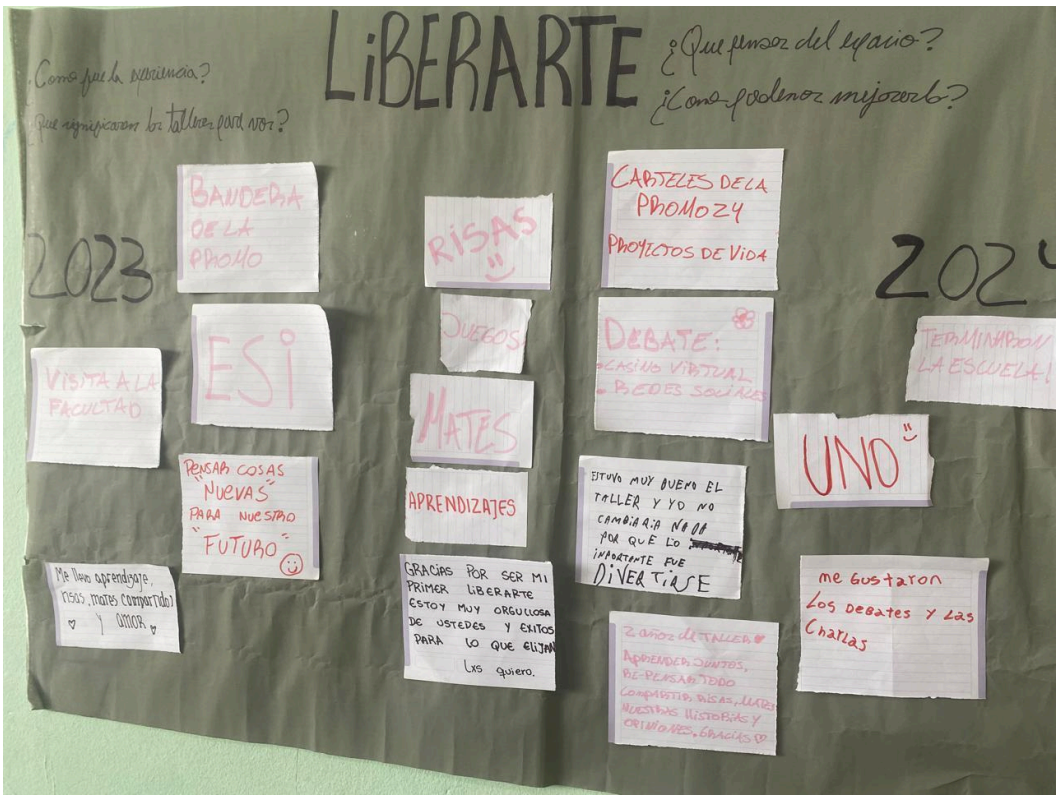
Respuestas anónimas del buzón de Liberarte año 2024. Escuela 53



Respuestas anónimas del buzón de Liberarte año 2024. Escuela 57



Producción de Liberarte, año 2024. Escuela 53



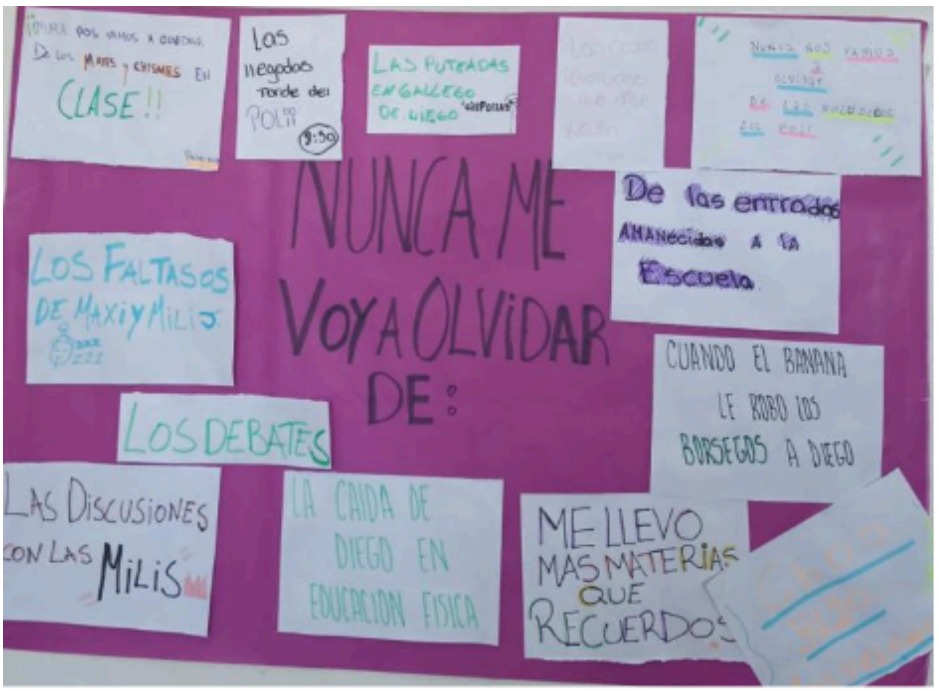
Producción de Liberarte, año 2024. Escuela 53



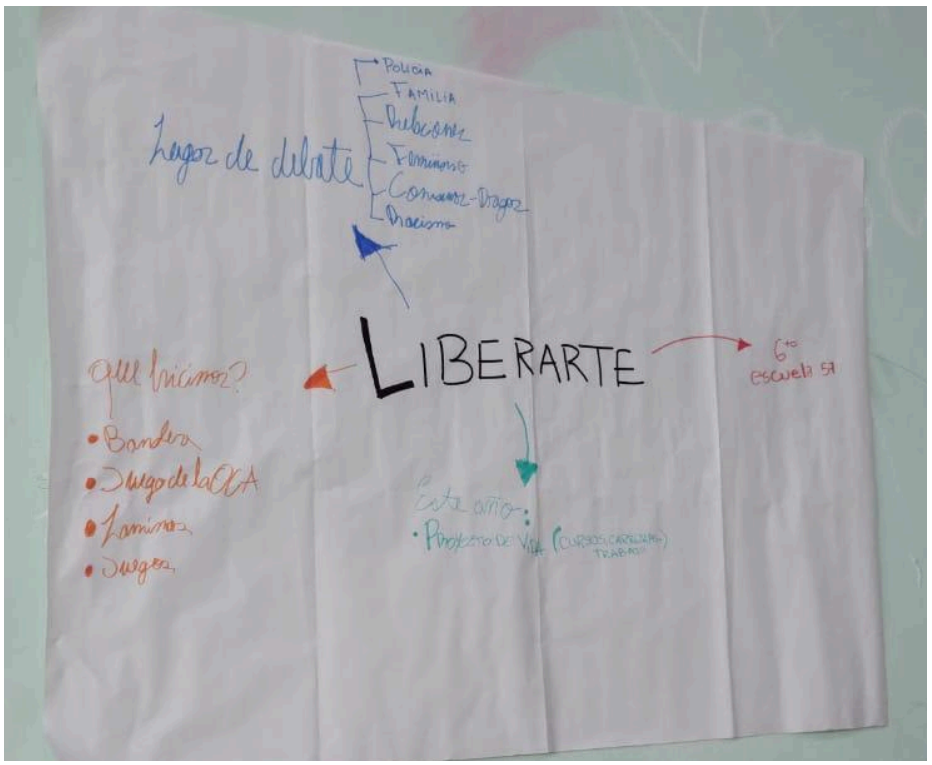
Producción de Liberarte, año 2024. Escuela 57



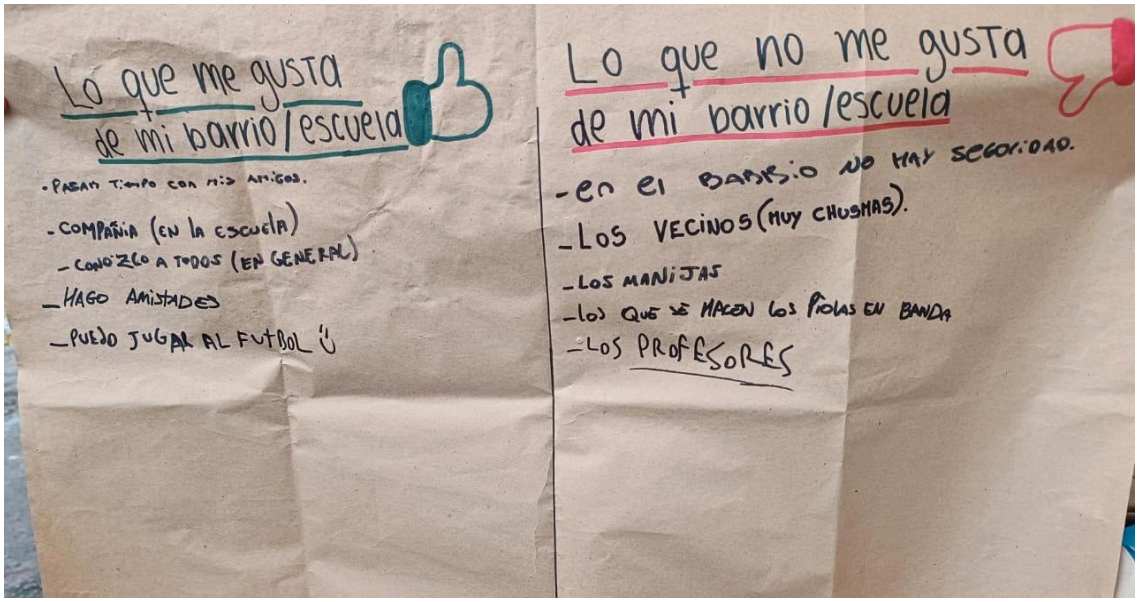
Fotografía tomada durante la actividad, año 2024. Escuela 72



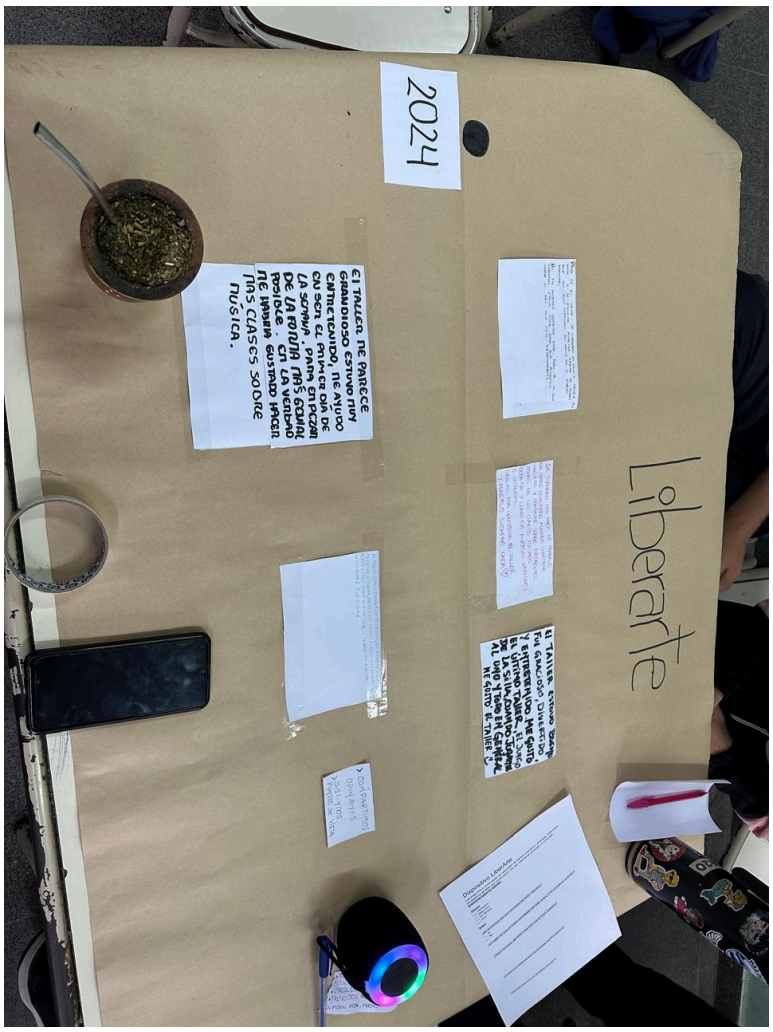
Producción de Liberarte, año 2024. Escuela 57



Producción de Liberarte, año 2024. Escuela 57



Producción de Liberarte, año 2024. Escuela 53



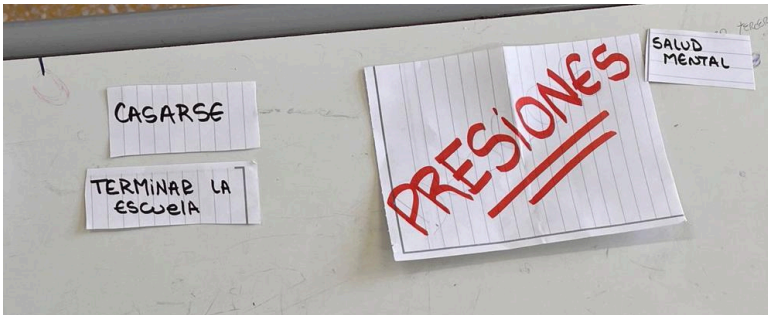
Producción de Liberarte, año 2024. Escuela 57

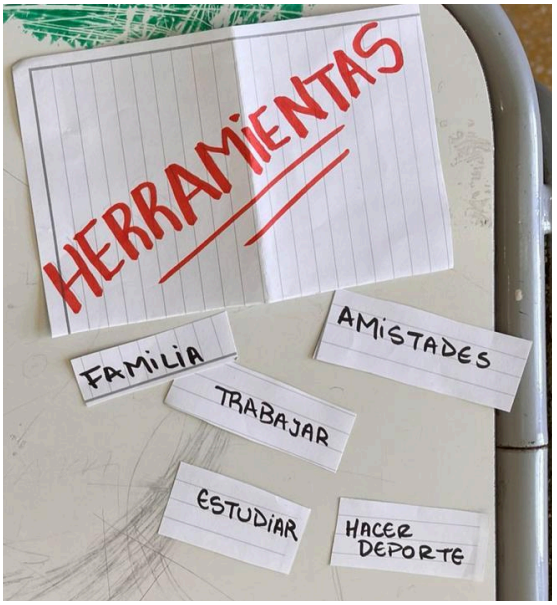


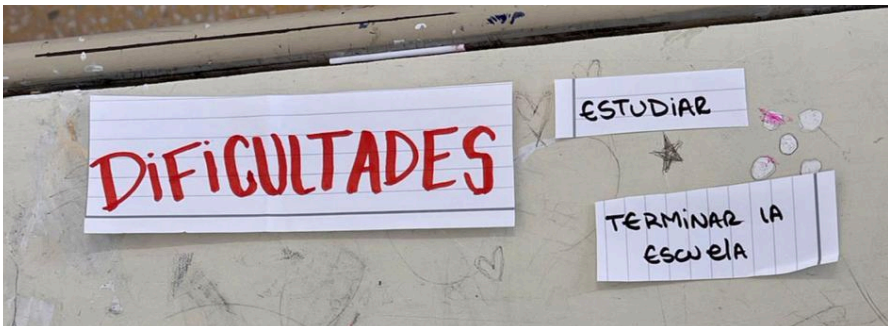
Producción de Liberarte, año 2024. Escuela 72



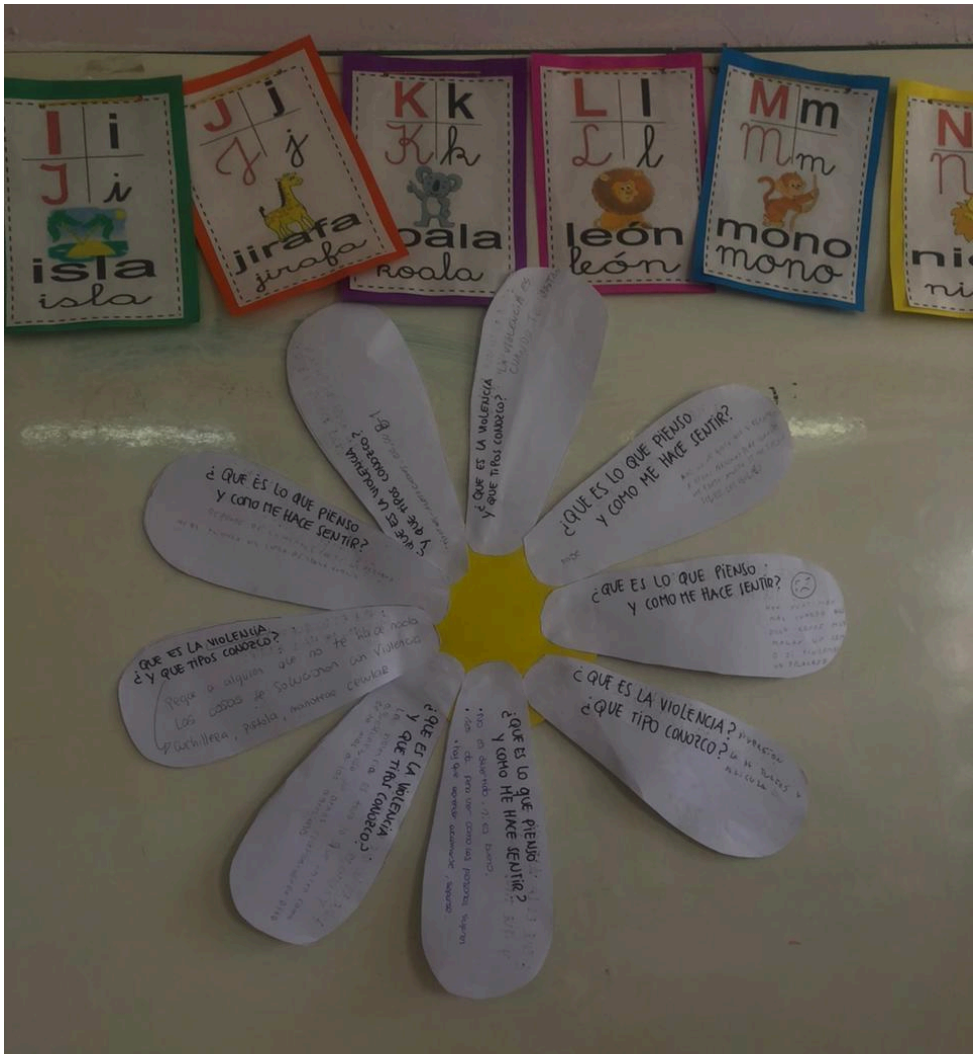
Producción de Liberarte, año 2024. Escuela 72







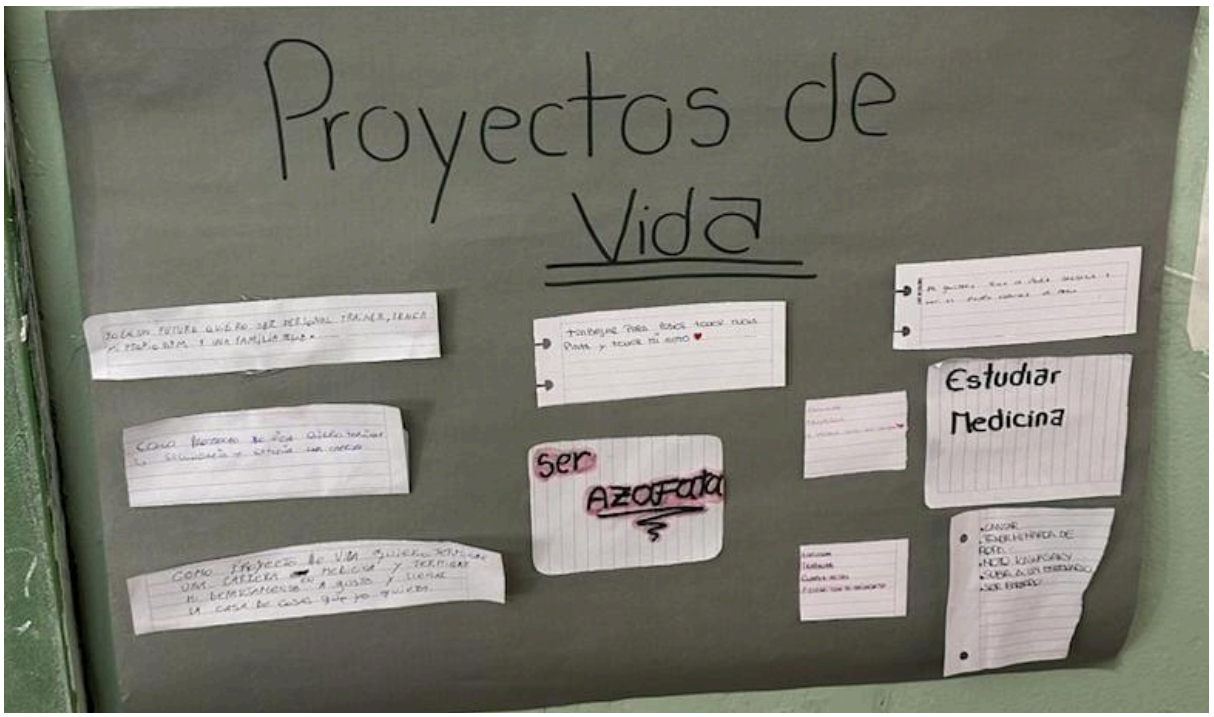
Producción de Liberarte, pensando el proyecto de vida. Año 2024. Escuela 57



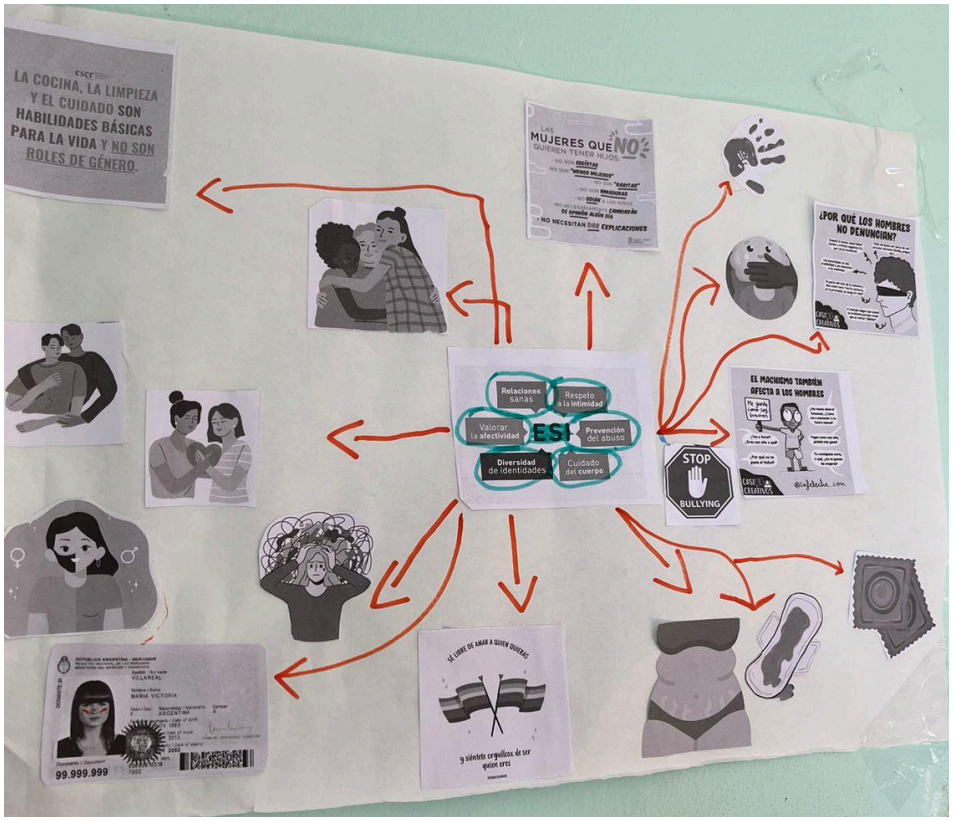
Producción de LiberArte, año 2024. Escuela 72



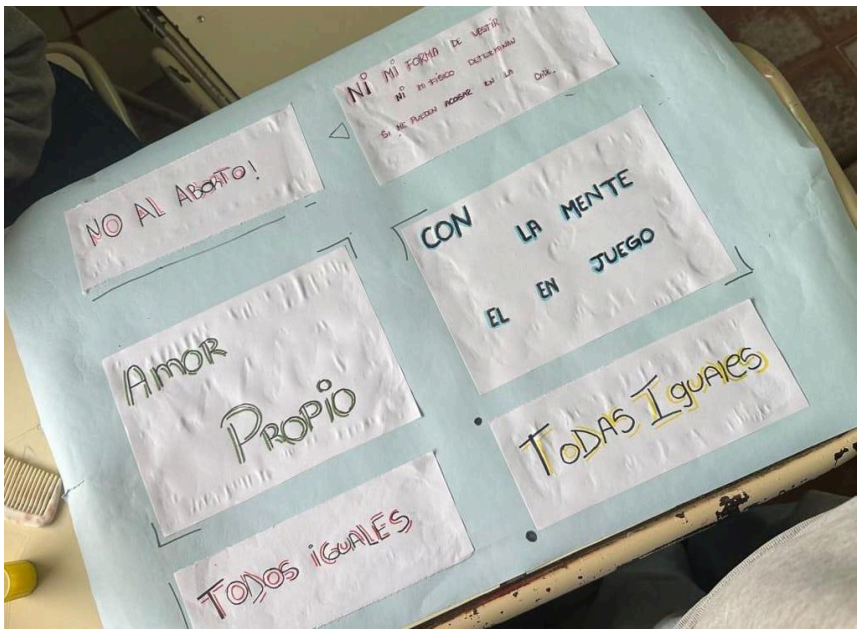
Buzón de Liberarte construido por lxs estudiantes de Trabajo Social, año 2025. Escuela 72



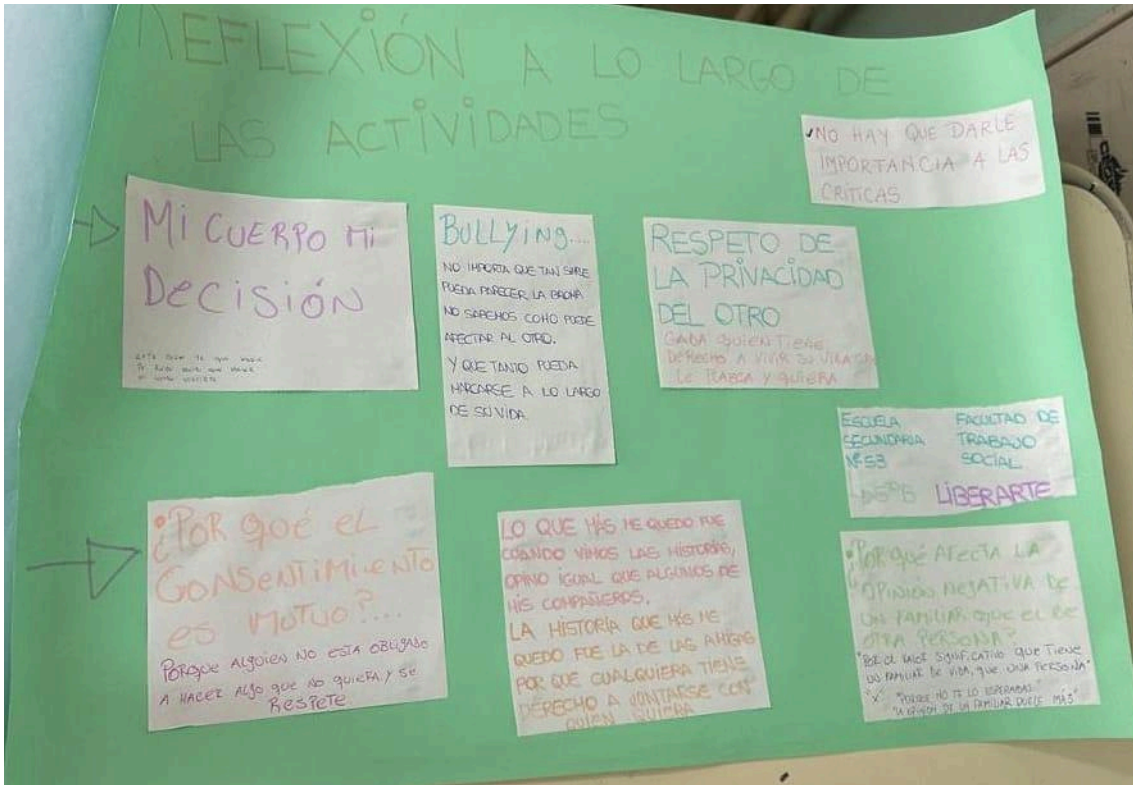
Producción de Liberarte. año 2024. Escuela 53



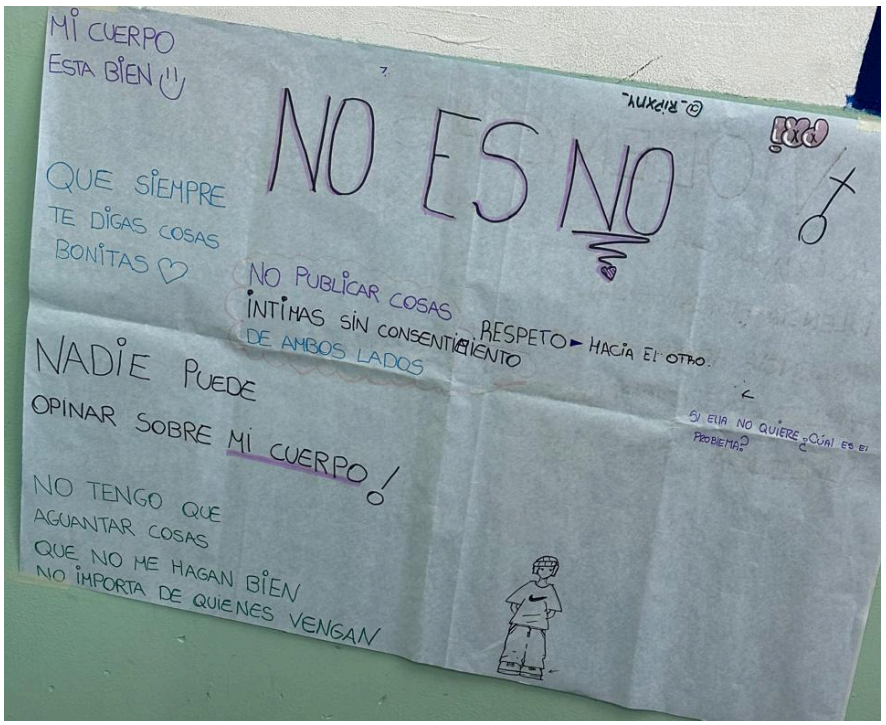
Producción de Liberarte, año 2024. Escuela 53



Producción de Liberarte, año 2024. Escuela 53



Producción de Liberarte, año 2024. Escuela 53



Producción de Liberarte, año 2024. Escuela 53



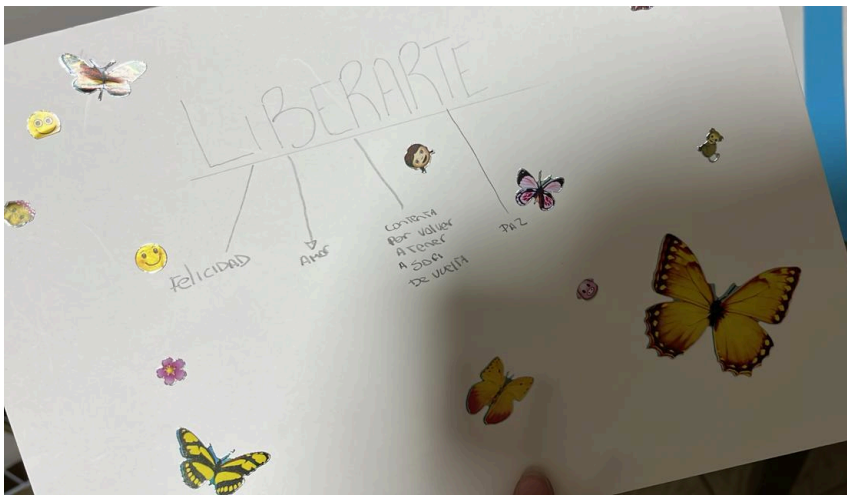
Producción de Liberarte, actividad para repensar las violencias. año 2023. Escuela 57

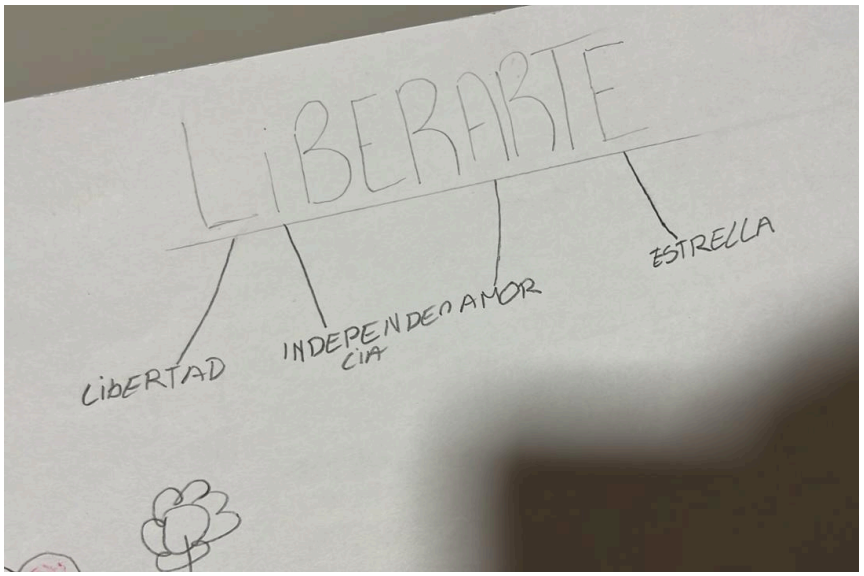


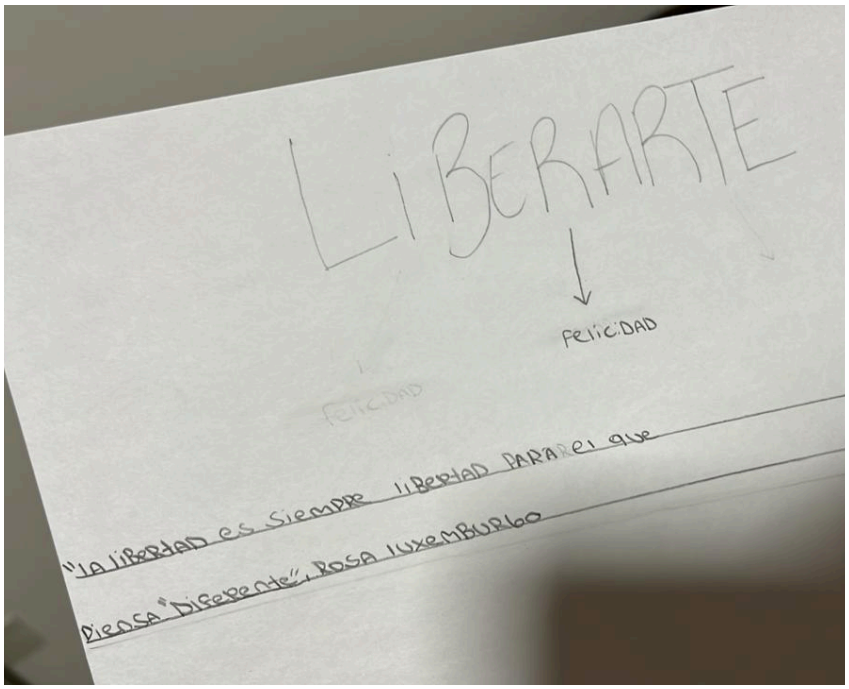
Producción de Liberarte, año 2024. Escuela 72



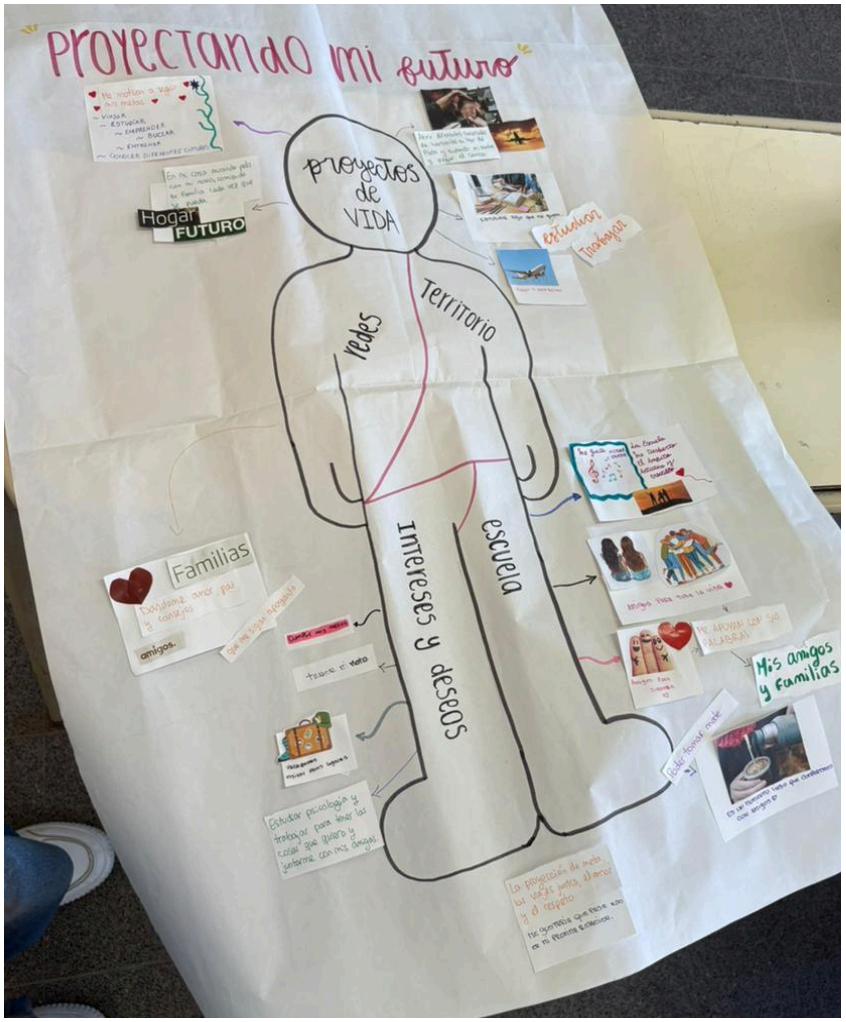
Buzón de Liberarte con la mascota del aula que eligieron lxs jóvenes. Año 2025. Escuela 53







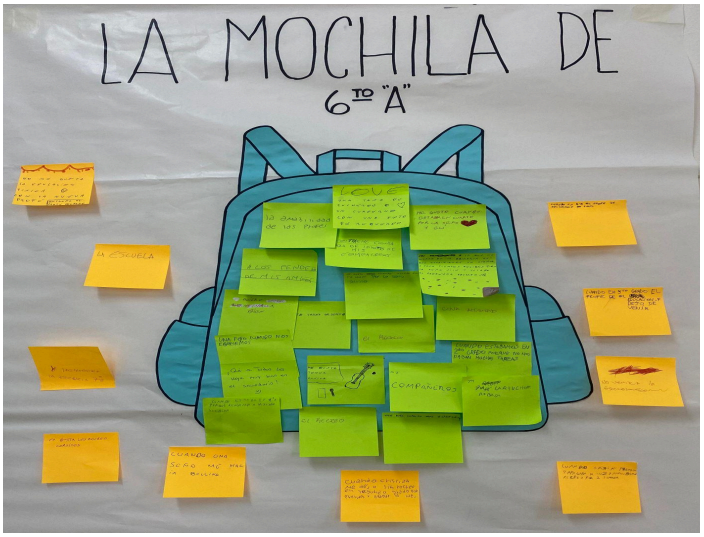
Producción de Liberarte. Re pensando el dispositivo y que implica. Año 2025. Escuela 72



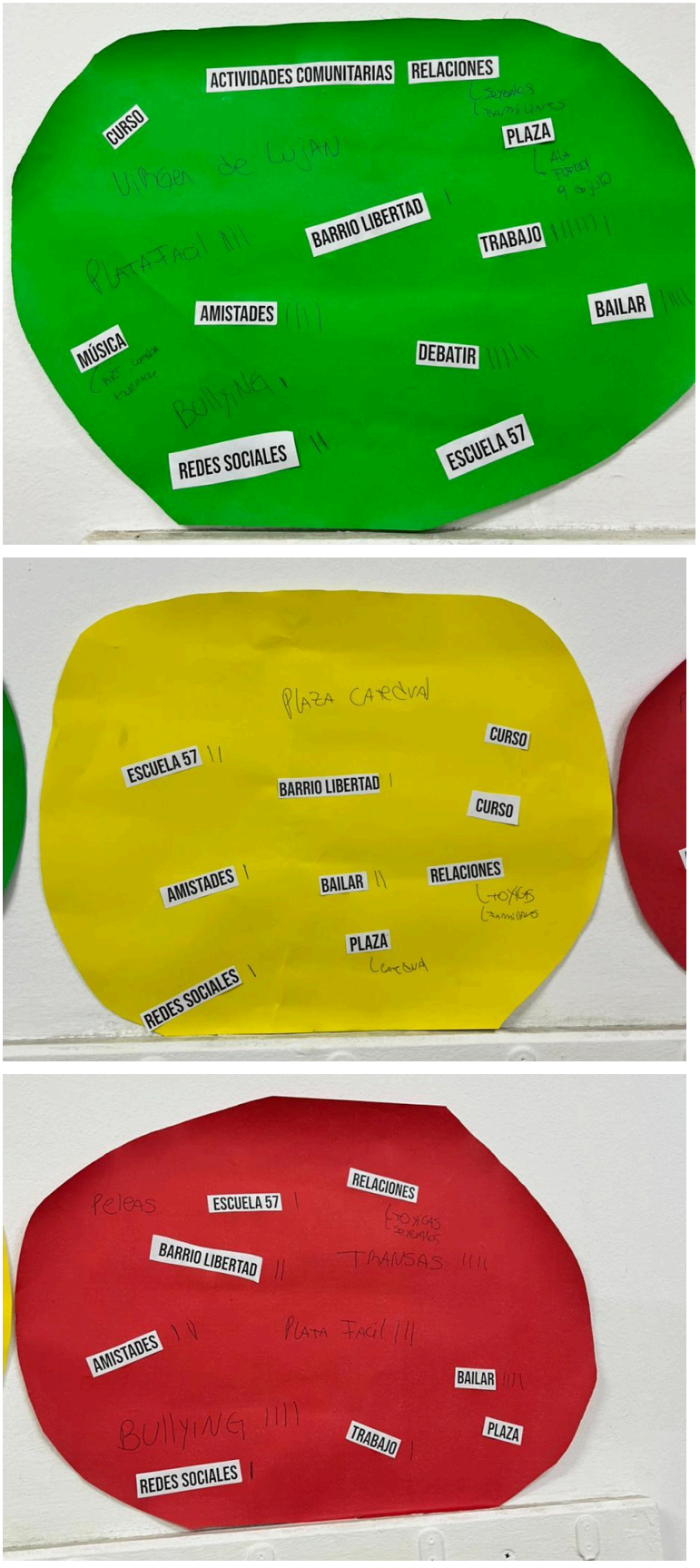
Producción de Liberarte, año 2025. Escuela 57



Bandera de egresadxs, año 2025. Escuela 72



Producción de Liberarte, año 2024. Escuela 72



Actividad del semáforo, año 2024. Escuela 57



Imagen tomada durante la visita a la UNMDP. Año 2023. Escuela 57