

# Construir, elegir, estar, repensar: primeros pasos en un proceso de investigación con jóvenes

Build, choose, be, rethink: first steps in a research process with  
young people

---

**Daiana Monti**

daiana\_monti@hotmail.com

Universidad Nacional de Villa María

## Resumen

En este artículo presento el proceso de construcción de un problema de investigación. Más allá de “mostrar” la “cocina de la investigación” me propongo dar cuenta de la transformación de la propia reflexividad a partir de cada uno de los lugares que fui ocupando en la cotidianidad de un grupo de jóvenes de clases populares, sus familias y el Estado en la ciudad de Villa María. Así, desde las primeras experiencias como educadora popular hasta las relaciones tejidas durante la pandemia, cada una de estas vivencias habilitaron la emergencia de nuevas preguntas co-producidas con lxs sujetxs.

Lejos de “incorporar la mirada” o “recuperar las voces” de las juventudes, la particularidad de esta propuesta es que subraya el “con” lxs jóvenes. Por ello, a partir de diversas situaciones vividas, presento múltiples interrogantes y sus posibles abordajes desde un enfoque teórico-metodológico que articula desigualdades y diversidades y que, desde una mirada caleidoscópica, permite atender a diferentes dimensiones de la vida de las juventudes de clases populares.

Las preguntas aquí presentadas dan cuenta de una preocupación central por la producción social de las juventudes de clases populares y los modos en que estxs sujetxs participan en ella en el marco de programas o políticas públicas estatales. Este trabajo, aunque situado en una ciudad media del interior de Córdoba, dialoga con grandes temáticas sociales como: las desigualdades de clase social, de clase de edad, de género o territorio, el Estado y las políticas públicas.

**Palabras clave:** juventudes; desigualdades; políticas públicas; antropología

## Abstract

In this article I present the process of building a research problem. Beyond "showing" the "research kitchen" I propose to account for the transformation of reflexivity itself from each of the places that I was occupying in the daily life of a group of young people from popular classes, their families and the State in the city of Villa María. Thus, from the first experiences as a popular educator to the relationships forged during the pandemic, each of these experiences enabled the emergence of new questions co-produced with these people.

Far from "incorporating the way of seeing" or "recovering the voices" of youth, the particularity of this proposal is that it underlines the "with" youth. For this reason, based on various lived situations, I present multiple questions and their possible approaches from a theoretical-methodological approach that articulates inequalities and diversities and that, from a kaleidoscopic perspective, allows us to attend to different dimensions of the life of the youth of popular classes.

The questions presented here show a central concern for the social production of the youth of popular classes and the ways in which these people participate in it within the framework of state public programs or policies. This work, although located in a medium-sized city in the interior of Córdoba, dialogues with major social issues such as: inequalities of social class, age class, gender or territory, the State and public policies.

**Keywords:** youth; inequalities; public policies; anthropology

## Construir, elegir, estar, repensar: primeros pasos en un proceso de investigación con jóvenes

### Construir la pregunta<sup>1</sup>

En este escrito repondré el proceso de construcción de un problema de investigación que me ocupa hace algunos años: la producción social de las juventudes de clases populares en el marco de diversos programas estatales de la ciudad de Villa María. Para ello, principalmente, haré foco en la transformación de mi propia reflexividad a partir de cada uno de los lugares que ocupé en la cotidianidad de un grupo de jóvenes de clases populares, sus familias y en un programa del Estado municipal de dicha ciudad.

Las preguntas que tomo como punto de partida tienen como propósito visibilizar la micro-política de lo público, es decir, los efectos prácticos de los dispositivos estatales en la vida de lxs jóvenes de los barrios populares (Chaves, 2014) de Villa María. En otras palabras: si consideramos el Estado como un complejo entramado microsocioal de actores, prácticas y relaciones de poder (Perlemiter, 2016): ¿cómo se produce cotidianamente en los márgenes (Daas y Poole, 2008)? ¿Cómo intervienen diversas mediaciones (Gené, Heredia y Perlemiter, 2021) situadas y territorializadas (Magistris, 2013) en esta construcción?

Estos interrogantes implicaron asumir un punto de vista relacional que atendiera a las formas particulares en que esta categoría social se construye cotidianamente en la interacción entre diferentes agentes: jóvenes, adultxs, trabajadorxs estatales, familiares. Como señala Isacovich (2013), para reconstruir los modos de producción social de la vida de lxs jóvenes es necesario atender a los vínculos que éstxs establecen con los dispositivos estatales y con la multiplicidad de actores sociales que intervienen en ella. Tal perspectiva me permitió dejar de lado aquellos enfoques que acotan sus análisis a los momentos de “formulación”, “implementación” o “impactos” de las políticas públicas, cuyo alcance omite los modos en que lxs sujetxs destinatarixs son interpelados, dotan de sentidos y significaciones los mismos (Feixa, 2010). No alcanza con indagar los procedimientos intelectuales y simbólicos mediante los cuales los poderes públicos “delimitan, contienen, observan, describen y planean intervenciones sobre la juventud” (Feixa, 2010:15), sino que también es preciso indagar el modo en que las juventudes reaccionan, se adaptan, se aíslan, resisten o participan en las luchas de poder.

La experiencia como trabajadora estatal durante cuatro años consecutivos<sup>2</sup> me permitió observar múltiples repertorios a través de los cuales lxs jóvenes oponían diversas resistencias, prácticas y/o estrategias (Gutiérrez, 2012) frente a las decisiones adultas. Esto sucedía, por ejemplo, cuando lxs agentes institucionales decidían “suspender”<sup>3</sup> a algún estudiante del espacio escolar:

<sup>1</sup> En este artículo hablaré en primera persona, aunque, si bien el proceso de escritura remite a decisiones personales, gran parte de las preguntas aquí presentadas no son completa ni únicamente resultado de reflexiones individuales. Todo lo contrario: el “nosotrxs” hace referencia a procesos de aprendizajes y de experiencias compartidas con mi director de tesis, compañerxs de equipos de investigación y jóvenes y adolescentes de distintos barrios de la ciudad de Villa María (Córdoba).

<sup>2</sup> Durante la gestión 2016-2019 me desempeñé como trabajadora en un programa de la Secretaría de Inclusión Social y Familia de la municipalidad de Villa María. Se trataba de una oferta de terminalidad educativa (primaria y secundaria) y de talleres de oficios destinado a jóvenes de entre 12 y 20 años. Además de esto, el espacio contaba con talleres recreativos: de Literatura, de Expresión, de Deportes y con un equipo interdisciplinario de “Acompañamiento Social”, cuya tarea era, justamente, acompañar a los estudiantes y sus familias a transitar situaciones conflictivas, mediar con otras dependencias estatales, gestionar recursos necesarios, entre otros. Si bien el espacio estaba abierto para jóvenes varones y mujeres, en general, sólo concurrieron hombres.

<sup>3</sup> Durante el primer tiempo que estuve en el espacio, una de las prácticas recurrentes del cuerpo docente era “suspender”, es decir: prohibir la entrada por un día o dos al espacio escolar a aquellos estudiantes que, según los criterios de dichxs agentes

“Cada vez que suspenden a los estudiantes por ‘portarse mal’ no hay una única explicación adulta que, generalmente, pone el acento en el ‘desinterés juvenil’ por la escuela y el aprendizaje o en sus ‘modos molestos de estar’ en el espacio escolar.

Durante el taller de literatura y expresión, mientras conversábamos con los jóvenes emergieron otras explicaciones sobre ‘estar suspendidos’, ahora desde sus propios puntos de vista y no necesariamente coincidentes con la mirada adulta. ¿Qué implica ‘estar suspendidos’ para los pibes? Para ellos es importante y preocupante: les modifica diferentes aspectos de su vida cotidiana como el trabajo, sus relaciones familiares (...), pero, la mayoría de las veces, esto sucede sin que los adultos lo adviertan y, en consecuencia, sigan tomando decisiones similares”.<sup>4</sup>

Con esta experiencia emergieron preguntas centrales para mi trabajo: ¿de qué modos se tienen en cuenta y se piensan las vivencias juveniles en la cotidianidad de las políticas públicas o programas estatales por los que ellxs circulan? ¿Qué piensan, dicen y hacen lxs jóvenes frente a las decisiones adultas? ¿Cómo producen sus vidas en el marco de los dispositivos estatales destinados a ellxs? ¿Sus miradas y experiencias situadas son tenidas en cuenta por éstos? De esta forma, cuestionarme qué implicaba “estar suspendidos” para los estudiantes y cómo sus miradas quedaban invisibilizadas bajo las decisiones adultas fue uno de los primeros interrogantes que movilizaron mi interés por explicar y comprender la producción social de las juventudes de clases populares y la participación de estxs sujetxs en ella.

Si bien el objetivo es reponer la centralidad de la perspectiva y experiencias juveniles para abordar estas preguntas, no es posible obviar el hecho de que éstas siempre están en diálogo con las adultas. Pero, no sólo eso: además de la cuestión etaria, estxs sujetxs configuran su vida en el marco de relaciones de clase, de género y raza situadas. De este modo, es necesario tener en cuenta las relaciones de fuerza que producen a las juventudes de clases populares. Para ello, Pérez Sainz y Hernández Salas (2021) nos ofrecen -desde los estudios sobre las desigualdades en el marco de la pandemia de COVID19- una lente para mirar cómo se entrelazan aquellas relaciones configurando sujetxs más o menos desiguales. Señalan que la multiplicidad de desigualdades puede abordarse de manera analítica a través de tres dimensiones que asociadas a las carencias materiales y simbólicas, a la descuidadización<sup>5</sup> y a la invisibilización. Pero esto no es todo, cada una de éstas se refuerza mutuamente y constituyen tres nudos que las atraviesan: el territorio habitado, el género y el trabajo de lxs jóvenes.

Es necesario tener presentes estas características estructurantes en tanto, como sostiene Assusa (2020), tienen efecto no sólo sobre las condiciones de vida de lxs jóvenes, sino también sobre sus posibilidades diferenciales de acceder a derechos y desarrollar estrategias de vida con un horizonte de igualdad. En síntesis, y de un modo más general, la pregunta inicial sobre la producción social de las juventudes de clases populares y la participación de estxs sujetxs en ella requiere ser complejizada a partir de: a) las condiciones objetivas y las relaciones de asimétricas de poder en el marco de las cuales estxs jóvenes producen su vida y, a su vez, b) el interrogante sobre qué tipos de jóvenes enclasadxs, generizadxs o racializadxs (Colangelo, 2003) producen las políticas públicas e intervenciones estatales en cada territorio.

## Elegir herramientas teórico-metodológicas

Para captar la complejidad que asumí como punto de partida, decidí posicionarme desde un abordaje socioantropológico. Ahora bien, ¿qué preguntas particulares puede suscitar este enfoque con respecto a las juventudes? Colágenlo (2003: 2), señala que:

La mirada peculiar de la antropología deviene de dos ejes principales: 1) un énfasis en la diversidad de la experiencia humana, es decir, en analizar la variedad de formas de vivir en sociedad y de

---

institucionales, “se portaban mal”, “no trabajaban en el aula” y/o “peleaban con sus pares”. La “suspensión” funcionaba al mismo tiempo como castigo (para quienes infringían “las normas”) y como dispositivo disciplinador (para quienes eran considerados como posibles infractores).

<sup>4</sup> Registro de junio de 2017 en el marco de mi trabajo como tallerista en el espacio educativo municipal.

<sup>5</sup> Para el autor, la descuidadización remite a la transformación de la idea, propia del siglo XX, de la ciudadanía vinculada a la adquisición de derechos y asociada fuertemente al trabajo hacia la actual, entendida en términos de consumo y capacidad de acceso a determinados bienes simbólicos y materiales.

representaciones del mundo social que han creado los seres humanos, y 2) una práctica científica tendiente a comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios actores sociales implicados (el llamado punto de vista del “otro” o “punto de vista nativo”), a través de un método específico: el método etnográfico.

En el primer aspecto, considero necesario dar cuenta de la diversidad y pluralidad de las juventudes así como de los modos en que cada grupo social tramita este proceso (Duarte Quapper, 2000). Esta perspectiva también permite preguntarme por los particulares “tipos” de jóvenes que se construyen desde las políticas públicas e instituciones y cuáles se constituyen en hegemónicos y cuáles en subalternos. No obstante, como advertí más arriba, las juventudes no pueden pensarse sin las relaciones y condicionamientos provenientes de la clase social, la clase de edad, el género, la etnia o la raza en el marco de las cuales producen sus vidas.

Es por ello que este problema de investigación requiere indagar el sistema relacional que reúne a jóvenes de clases populares, agentes interesadxs y productores de la condición juvenil (Assusa, 2019). Siguiendo a Bourdieu (2013), lo que lxs jóvenes (y sus interlocutorxs) hacen, dicen y piensan se puede explicar y comprender a partir de sus posibilidades relativas, los límites estructurales, su sentido práctico y atendiendo a la configuración de luchas, disputas y negociaciones que se entranan en los procesos sociales de los que son parte<sup>6</sup>.

Por ello, para abordar los interrogantes planteados, me propongo articular el abordaje de la diversidad con el de la desigualdad social (Colágenlo, 2003; Fonseca, 1995). Elegir la perspectiva de la desigualdad como una opción epistemológica (Assusa, 2019) y como fundamento de comprensión central me permite pensar relaciones sociales en su dimensión dialéctica. Desde esta lente, no busco únicamente actitudes, capacidades, tradiciones o diversidad cultural, sino que, pretendo explicar las prácticas de lxs jóvenes de clases populares en relación a diversos condicionamientos derivados de su posición en la estructura social. Como dice Fonseca (1995), en estudios de este tipo es necesario ejecutar un doble desafío: “dar cuenta de las condiciones materiales de existencia, pero sin dejar de examinar los factores sociales y culturales a través de los cuales la pobreza es mediada”. Entre las mediaciones a las que refiere la autora, destaco la centralidad de los nudos que proponen Pérez Sainz y Hernández Salas (2021) para construir un enfoque multidimensional y complejo: el territorio habitado, el género y el trabajo de lxs jóvenes de clases populares.

Con respecto al segundo punto que plantea Colágenlo (2003), sobre la especificidad del método etnográfico y la centralidad que éste otorga al “punto de vista nativo”, a continuación presentaré algunas particularidades de mi tema de investigación. En primer lugar, tal como señala Peirano (2014), entiendo que la etnografía no es sólo un método, es más que eso: es una apuesta epistemológica sobre cómo reflexionar y mirar la multiplicidad de modos de vida de lxs jóvenes. Pero además, indica la autora, esta disciplina requiere captar las experiencias y acciones de lxs sujetxs tal como son vividas en sus cotidianidades. De este modo, pensar la producción social de las juventudes de clases populares en el

<sup>6</sup> Pensar en el sistema relacional que reúne (y/u opone) a jóvenes y adultxs implica tener en cuenta dos aspectos específicos. En primer lugar, que la fijación de la edad, así como la definición de grupos etarios (niñez, adolescencia, juventud, adultez) son una construcción social, es decir: son producto de luchas que enfrentan a las diferentes generaciones. En este aspecto, Bourdieu (1990) señala que las clasificaciones por edad son una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse y “ocupar” su posición. En consecuencia, sociológicamente no es posible tratar a “la edad” como una propiedad independiente del contexto en el que adquiere sentido, pues, las relaciones entre grupos etarios toman características particulares según contextos y épocas históricas (Lenoir, 1993).

Desde esta perspectiva, y en segundo lugar, se vuelve relevante definir a lxs jóvenes de clases populares no sólo como clase social, sino también como clase de edad y como generación. En este sentido, los trabajos de Martín Criado (1998) y Gutiérrez y Assusa (2016) sugieren analizar las condiciones sociales de producción de las juventudes y, con ello, construirlas como una clase (de edad) en el papel, en lugar de definir las como un grupo social efectivamente existente y actuante como agente colectivo. En esta línea, Mauger aborda el “modo de generación” de las “generaciones sociales” en relación a los efectos de las transformaciones de los modos de reproducción social. Señala que tales transformaciones no tienen la misma incidencia en las diferentes “regiones” del espacio social, por lo que sólo se puede definir a las generaciones y sus relaciones entre sí “dentro de universos sociales definidos de una manera precisa (clase o fracción de clase) o en una esfera (o un campo) del espacio social” (2013: 134). Por tanto, las divisiones de clase definidas por la edad son variables y sólo se pueden entender relacionándolas de manera sistemática con las condiciones de vida de los agentes, el mercado de trabajo, el sistema escolar y el tiempo disponible (Bourdieu, 1990).

marco de diversas políticas públicas requiere despojarnos de miradas tradicionales, como indicaba Feixa, y prestar atención a los intersticios (Peirano, 2014), a las mediaciones (Gené, Heredia y Perelmiter, 2021) y a las brechas entre: i) lo que se concibe en su programación, diseño y sentido común y ii) en los modos en que éstas regulan la vida cotidiana de lxs sujetxs (Quirós, 2018). Es decir: mediante la perspectiva etnográfica pretendo ver cómo diversos procesos estructurales toman forma y son simbolizados, negociados y disputados por lxs jóvenes y sus interlocutorxs en el marco de diversos dispositivos estatales (Assusa, 2019).

Ahora bien, para hacer “antropología de la política vivida” (Quirós, 2018) es preciso construir diálogos e “involucrarnos” con nuestrxs interlocutorxs. Para esto, señala Sirimarco (2012), es preciso conservar la humildad frente a lo inesperado y, sobre todo, aceptar que la etnografía es una “empresa en colaboración”, con todo lo que ello conlleva e implica, pues, son lxs sujetxs quienes pueden contarnos, mostrarnos y explicarnos la vida tal como es vivida por ellxs.

En este sentido, la etnografía (y las técnicas asociadas a ella) es, sobre todo, una relación social en la que interactuamos sujetxs enclasadxs social y etariamente, generizadxs y racializadxs que portamos sentidos, significados, expresiones y distintos puntos de vista y lecturas sobre el mundo social. Por ello, siguiendo a Bourdieu (2015), no es posible pensar tal “empresa en colaboración” sin reponer las condiciones sociales de producción de la misma: ¿quiénes se encuentran en “el campo”?, ¿en qué lugar/es?, ¿qué se juega allí?, ¿quién/es hablan?, ¿qué valor social cree/n que tiene lo que dice/n?, ¿cómo piensa/n que será receptado su discurso?, ¿qué lectura hacen de la situación de entrevista/observación?, ¿qué cree/n que es lo decible y lo no decible en esa instancia?<sup>7</sup>

De este modo, con la perspectiva relacional como clave de comprensión, me alejo de aquellas etnografías que abordan a las juventudes de clases populares mediante recortes individualizados o aislados de sus cotidianidades y optamos por una “mirada caleidoscópica” (Beaud y Pialoux, 2015) que me permita mirarlas en diferentes procesos de sus vidas atendiendo, puntualmente, a las diversas posiciones que ocupan y a los modos en los que van re-negociándolas. En palabras de Duarte Quapper (2000:72):

Se trata sin duda de un esfuerzo, por dejar de lado el telescopio, aquel instrumento que permite imágenes fijas y desde la lejanía, para comenzar a usar el caleidoscopio, aquel juguete que nos permite miradas múltiples, diversas, ricas en colores y formas a cada giro de contraluz que efectuamos. Para capturar la complejidad de las juventudes en nuestras sociedades es vital la realización cada vez más profunda y precisa de este ejercicio de mirar caleidoscópicamente sus mundos, sus vidas, sus sueños.

Los enfoques que presenté para indagar mis interrogantes de investigación me permiten reponer a lxs jóvenes como agentes sociales que, lejos de ser mecánicamente producidos por el adultocentrismo, ponen en juego diversos repertorios de estrategias en relación al territorio que habitan, al género, el trabajo y la posición social que ocupan, mediante las que lo disputan, resignifican o resisten. Captar esta dimensión es central en este trabajo e, incluso, aquí reside la relevancia le otorgo a sus puntos de vista al momento de explicar y comprender de qué modos éstxs sujetxs participan en la producción de diferentes categorías a partir de las cuales se perciben y son percibidos socialmente.

---

<sup>7</sup> “Todas las constricciones que las situaciones sociales imponen a la interacción y a la producción de discursos son asimiladas por Bourdieu a una situación de mercado. Los mercados de la interacción —las situaciones sociales— implican siempre una censura estructural sobre los productos lingüísticos: éstos van a recibir un «precio» —un valor social— conforme a su adecuación a las leyes del mercado —a las normas que rigen la interacción particular—. Estas «leyes de formación de precios» —que determinan la «acceptabilidad» de los discursos— dependen, por una parte, de la situación, y, por otra, de los sujetos implicados que negocian la valoración de los discursos —y cuyo poder de negociación es función de su posición relativa en el espacio social—. La estructura del mercado determina lo indecible y lo impensable. Los discursos —prácticas mediante las que las personas negocian su valor en el mercado de la interacción— van a llevar, por tanto, siempre las marcas de la situación en la que se han producido: la anticipación de las condiciones de recepción formará parte de las condiciones de producción” (Martín Criado, 1998: 64-65).

## Estar en el campo

Para Peirano (2014) “el campo” no tiene límites claros. Nunca es posible delinear dónde empieza y dónde termina. Más bien: vive con nosotrxs y depende, principalmente, de la capacidad de extrañarnos y sorprendernos. En este sentido, mi “inmersión” en el campo no tiene una fecha de inicio y otra de cierre, antes que eso fue -y sigue siendo- un proceso en el que fui relacionándome e interactuando de diversas maneras con jóvenes de clases populares, con sus familias y con agentes estatales de diferentes programas o políticas públicas.

A lo largo de todos estos años ocupé diversos lugares (Favret-Saada, 2013) y en cada uno de ellos fui construyendo relaciones más o menos íntimas (Quirós, 2018) con diferentes sujetxs. Cada una de estas relaciones, entendidas como sociales (Bourdieu, 2013; Martín Criado, 1998) fueron negociadas en todo momento a partir de las expectativas que tenían lxs jóvenes (y adultxs) sobre mí y yo respecto de ellxs. En este sentido, cada uno de los vínculos entramados se transformaba a medida que iba cambiando mi posición en el campo. Pero esto no era lo único que se modificaba, cada espacio ocupado me permitió ir pensando con lxs jóvenes (y adultxs) nuevos interrogantes.

Así, por ejemplo, durante los años que fui educadora popular en un espacio de educación no formal<sup>8</sup> construí una de las primeras preguntas que movilizaron mi interés por este grupo etario. A medida que lxs niñxs crecían y terminaban la escuela primaria dejaban de ir a los talleres que ofrecíamos: ¿por qué cuando empezaban la secundaria dejaban de ir al espacio? ¿A dónde iban? ¿Qué hacían? ¿Ocupaban otros espacios públicos, alejados de los protagonizados por niñxs? ¿Cómo construían -desde sus posiciones sociales, de edad, de género- procesos de diferenciación de las niñeces y de lxs adultxs? ¿Cómo eran sus experiencias escolares o de trabajo cuando dejaban de ir al taller? ¿Cómo se re-actualizaban los vínculos con el Estado? ¿Qué otras instituciones, además de la escuela, aparecían en sus cotidianidades? ¿Cómo pensaban las instituciones estatales a estxs sujetxs?

El lugar que ocupaba como educadora popular se daba en paralelo a un proceso de investigación<sup>9</sup> con familias y niñxs de clases populares en el que -desde una perspectiva bourdeusiana- pretendíamos explicar y comprender las estrategias de (re)producción de la vida cotidiana de estxs sujetxs. Fue en este marco, y con aquellas preguntas, que inicié un trabajo sobre los puntos de vista de lxs agentes estatales que intervenían cotidianamente en la vida de las juventudes de clases populares<sup>10</sup>.

El tercer lugar que ocupé y que movilizó intensamente las preguntas que presenté en el primer punto del escrito fue el de trabajadora en el Estado municipal de Villa María en un programa destinado a, como señalé más arriba, jóvenes varones de barrios populares que no habían completado sus estudios primarios o secundarios. En este marco, durante cuatro años consecutivos conviví cotidianamente con ellxs, sus familias y distintxs trabajadorxs estatales.

En aquel programa primero fui tallerista, allí comencé a escuchar, a mirar y a aprehender el mundo desde las perspectivas de estxs jóvenes. El taller -construido colectivamente con una compañera- anclado en la perspectiva de la educación popular pretendía habilitar emergentes e intereses de lxs estudiantes y recuperar sus memorias e historias cotidianas y territorializadas. Era, antes que un aula, un espacio de encuentro, de reunión, de diálogo, conflictos y discusiones que desafiaban diariamente nuestra posición como universitarias, adultas y mujeres y los vínculos que construíamos con ellxs. En segundo lugar, integré el equipo interdisciplinario de “Acompañamiento Social”. Durante los dos últimos años que

<sup>8</sup> Ubicado en la ciudad de Villa María y perteneciente a la Universidad Nacional de Villa María, denominado: Centro de Educación Popular para Niñxs y Adolescentes (CEPIA).

<sup>9</sup> El proyecto, subsidiado por la Universidad Nacional de Villa María, se denominó: Prácticas de clases populares en contextos de pobreza en un barrio periférico de la ciudad de Villa María; y fue dirigido por la docente Mgter: Pavcovich, P.

<sup>10</sup> Mediante este trabajo, que me permitió gradurarme como socióloga, reconstruí los puntos de vista con que diversxs agentes estatales definían y -en consecuencia- intervenían sobre la vida de jóvenes de clases populares y de sus familias. Esta investigación me permitió clasificar y agrupar las diferentes miradas, discursos y prácticas que coexisten -aunque sean contradictorias entre sí- dentro del Estado municipal y, fundamentalmente, preguntarme por sus efectos concretos en la vida de dichxs sujetxs. Fuente: Monti, D. (2018) Puntos de vista de agentes estatales municipales sobre jóvenes adolescentes de un barrio periférico de la ciudad de Villa María. *Sociales Investiga*, 4(4), 177–192. Recuperado de: <https://socialesinvestiga.unvm.edu.ar/ojs/index.php/socialesinvestiga/article/view/126>

estuve en aquel espacio también me dedicaba a “acompañar a los pibes” en diferentes instancias de sus vidas cotidianas: desde ayudarlos con las demandas escolares, hacer trámites institucionales o burocráticos con ellos o sus familias, transitar situaciones conflictivas y/o mediar en las intervenciones de otras instituciones estatales, como la SENAF provincial.<sup>11</sup>

Este proceso me permitió involucrarme “de lleno” con jóvenes, agentes del Estado y sus modos de accionar. Con ello, emergieron nuevas preguntas: ¿cómo se pensaba e intervenía sobre la vida de estos jóvenes desde el Estado cuando había situaciones persistentes de vulneración y de acceso a derechos (Chaves, 2014)? Desde esta experiencia se desprendieron dos cuestiones: por un lado, pude ver “desde adentro” las dificultades para coordinar acciones o construir consensos que emergían al momento de intervenir. En este sentido, desde el mismo Estado, en sus diferentes niveles jurisdiccionales y composición heterogénea, se producían barreras que imposibilitaban el acceso a derechos o empeoraban las situaciones de vulneración<sup>12</sup>. Así, aunque no se buscara conscientemente, muchas veces se tomaban decisiones que afectaban la vida de los estudiantes, por ejemplo, -como ya adelanté- mediante suspensiones de la escuela por “portarse mal”. Sin dudas, estas situaciones me incomodaban en tanto yo también formaba parte, directa o indirectamente, de estas decisiones por trabajar en el espacio. No obstante, no me detendré en esta línea en el presente artículo.

En segundo lugar, convivir cotidianamente con los jóvenes me permitió revisar mi trabajo sobre los puntos de vista de los agentes estatales. Allí me había dedicado a pensar cómo estos producían y reproducían unilateralmente el adultocentrismo y diversos estigmas sobre las juventudes de barrios populares. Sólo en un aspecto menor me centré en las interacciones de estos con los jóvenes y escasamente presté atención a los variados modos en que dichos sujetos se apropiaban de las intervenciones del Estado. Fue, justamente, mi tránsito en aquella institución municipal el que me acercó a sus múltiples respuestas y explicaciones “subterráneas” y, posteriormente, a preguntarme de qué modos ellos también producen su cotidianeidad en el marco de diferentes programas estatales. Es en este sentido que el “*con*” los jóvenes tiene un valor central en el enfoque desde el que me posiciono. Mis preguntas no son únicamente teóricas o metodológicas, son producidas con los jóvenes, sus familias y los trabajadorxs del Estado en el marco de los diferentes lugares ocupados en “el campo”.

## **Repensar el campo. Pandemia, nuevas preguntas y metodologías alternativas.**

Para responder a estos interrogantes, a partir del trabajo en el marco de una beca doctoral de CONICET13, pretendía continuar estas vinculaciones ya no como trabajadora, sino como investigadora. Metodológicamente planificaba “estar con los pibes” en sus territorios, en sus escuelas y en los diferentes programas de los que formaban parte. Esperaba, siguiendo a Quirós (2018), acompañarlos y atravesar con ellos diferentes momentos de sus vidas cotidianas para acercarme aún más a los modos en que hacen, dicen, piensan, dividen el mundo social y se relacionan con otros. Con esta estrategia metodológica buscaba fortalecer una mirada que repusiera la totalidad social de sus vidas (Bourdieu, 2013) y, al mismo tiempo, como ya advertí, alejarme de aquellos estudios que producen conocimiento fragmentario al distinguir entre: joven estudiante, joven trabajador, joven madre/padre, etcétera.

Sin embargo, a comienzos del 2020 la emergencia del COVID-19 y las medidas tomadas por diferentes jurisdicciones gubernamentales produjeron la revisión de diferentes cuestiones. En primer

<sup>11</sup> La Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia, perteneciente al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la provincia de Córdoba, según la Ley Provincial 9944: es el ente con competencia en la elaboración e implementación de planes, programas y proyectos que promuevan el desarrollo integral de estos/as sujetos/as y sus familias. A su vez, posee descentralizaciones a lo largo y ancho de toda la provincia denominadas: Unidades de Desarrollo Regional (UDER).

<sup>12</sup> Para profundizar sobre este punto: Montí, D. (2021). Entre el derivacionismo y las disputas: la configuración del Sistema de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes en la ciudad de Villa María (Córdoba) durante los años 2014 y 2015. *Última Década*, 28(54), 189-215. Recuperado de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/61498/67043>

<sup>13</sup> Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

lugar, de aquellas metodológicas, alcanzadas directamente por el decreto del ASPO14 y, posteriormente, el DISPO15 que indicaban la imposibilidad de transitar por la ciudad así como el cierre de la mayoría de instituciones y espacios públicos. En segundo lugar, la crisis que emergió durante este proceso transformó nuevamente el lugar que ocupaba en las relaciones con lxs jóvenes y sus familias. Durante el primer período de COVID en el país, cotidianamente interactuaba con madres y estudiantes. En el primer caso, en algunas ocasiones las acompañaba mediante videollamadas o audios de WhatsApp para que hicieran diversos trámites para acceder a los programas o transferencias monetarias que dictaminaba el gobierno nacional. No obstante, a diferencia de lo que sucedía cuando era trabajadora estatal, ahora ya no contaba con recursos y/o redes de capital social que permitieran viabilizar e intervenir sobre diferentes dificultades que la situación coyuntural producía en la organización familiar. Esto generó que, en múltiples ocasiones, no pudiera “resolver” dificultades y, en consecuencia, se diluyeran los vínculos por algún tiempo. En el segundo caso, con lxs jóvenes seguí en contacto mediante Facebook o WhatsApp, en general lxs acompañaba en realizar tareas, consignas y en cumplir con diversas demandas escolares; pero también, intercambiábamos mensajes, música, recuerdos de la escuela presencial.

Estas vivencias me generaron nuevas preguntas, ahora vinculadas a cómo este grupo de jóvenes de clases populares de la ciudad de Villa María transitaban este proceso de crisis global. También me interrogué sobre cómo se reactualizaban, modificaban o rompían vínculos con diferentes dispositivos estatales frente al “cierre” de una institución como la escuela que -de modos muy heterogéneos- tenía una fuerte presencia en sus cotidianidades.

En este marco, otro suceso que abrió nuevos signos de pregunta fue la “continuidad pedagógica”<sup>16</sup>. Observé que tanto los medios de comunicación como diversas voces autorizadas del campo escolar hablaban de tal proceso en términos homogéneos y, por momentos, estigmatizantes hacia algunos tipos juveniles y sus familias. Con ello, desde la perspectiva que vengo describiendo, me movilizó comprender qué era y qué significaba la “continuidad pedagógica” para lxs jóvenes de clases populares: ¿cómo la vivían cotidianamente ellxs, sus familias y docentes? ¿Qué implicaba el traslado de la educación a la virtualidad en condiciones objetivas de desigualdad y de vulneración de derechos? ¿Qué hacían lxs jóvenes para responder a las demandas escolares? ¿Qué estrategias desplegaban para conseguir recursos y cumplir con lo pedido por las instituciones? Por otra parte, los lineamientos generales de estas medidas ¿consideraban las situaciones de vida enclasadadas, territorializadas y generizadas de estxs sujetxs? O, en todo caso, ¿cómo se entramaban concretamente en el territorio?<sup>17</sup>

Ahora bien: ¿cómo investigar sin estar cotidianamente con lxs jóvenes? Los interrogantes planteados me movilizaron a buscar metodologías alternativas que me permitieran trascender las distancias promovidas por las medidas gubernamentales frente a la pandemia y, al mismo tiempo,

<sup>14</sup> Frente al inicio de la pandemia, provocada por el COVID-19, el Gobierno Nacional dictaminó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) bajo el Decreto Presidencial 297/2020, del 19 de marzo de 2020. Este implicó principalmente que: “las personas deberán permanecer en sus residencias habituales o en la residencia en que se encuentren a las 00:00 horas del día 20 de marzo de 2020, momento de inicio de la medida dispuesta. Deberán abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo y no podrán desplazarse por rutas, vías y espacios públicos, todo ello con el fin de prevenir la circulación y el contagio del virus COVID-19 y la consiguiente afectación a la salud pública y los demás derechos subjetivos derivados, tales como la vida y la integridad física de las personas” (Artículo 2).

<sup>15</sup> El Decreto Presidencial 1033/2020, fechado el día 20 de diciembre de 2020, indicó el fin del ASPO y el comienzo del Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO), que implicó el inicio de la flexibilización de la circulación de lxs ciudadanxs sobre el territorio nacional, según lo permitieran las condiciones epidemiológicas de cada lugar específico.

<sup>16</sup> En paralelo a los decretos presidenciales que anunciaron la Emergencia Sanitaria y el inicio del ASPO -que implicó el cierre de las instituciones educativas en todo el país-, el 15 de marzo de 2020 mediante la Resolución 106/2020 del Ministerio de Educación de la Nación se inauguró el Programa “Seguimos Educando” que, asumiendo a la escuela como una “institución irremplazable” y atendiendo al excepcional contexto, tuvo el objetivo de facilitar el acceso a recursos, contenidos educativos y bienes culturales hasta tanto se supere la situación de emergencia provocada por la pandemia. En este marco se comenzó a escuchar con sistematicidad en la agenda pública la noción de “continuidad pedagógica”, haciendo referencia a la planificación de actividades, estrategias y recursos que los establecimientos educativos deberían poner en juego para garantizar el derecho a la educación más allá del cierre de los edificios escolares.

<sup>17</sup> Algunas de estos interrogantes fueron abordados en: Monti y Assusa (2021) Estrategias sociales y educativas para enfrentar la “continuidad pedagógica”: Jóvenes estudiantes, desigualdad y apropiaciones tecnológicas en Villa María, Argentina, durante la pandemia Covid-19. (en prensa).

“desarmar” la “continuidad pedagógica”. La idea de “desarmarla” es una elección en línea con el posicionamiento epistemológico descrito más arriba, pues, estas grandes categorías sociales lejos de ser homogéneas son producto de sentidos y puntos de vista en disputa. De este modo, tal como ocurrió con el evento de la “suspensión” presentado en la nota de campo, la categoría “continuidad pedagógica” también oculta respuestas y estrategias invisibilizadas, “subterráneas” y territorializadas que lxs jóvenes, sus familias y docentes han desplegado durante este tiempo.

En este sentido, haciendo propia la propuesta de Bourdieu (2013), el desafío de nuestras estrategias metodológicas fue diseñar alternativas virtuales y a distancia que me permitieran ir más allá de sentidos parciales o fragmentarios de la vida, con el propósito de acercarme a los modos en que lxs jóvenes de clases populares (pero también sus familias y docentes) piensan, hacen, sienten y dividen el mundo social que habitan. Sin olvidar que esto sucede en el marco de relaciones sociales que condicionan y habilitan diversos repertorios de estrategias que (re)producen su vida en un contexto de crisis sanitaria.

### **A modo de cierre**

En este artículo pretendí mostrar algo más que “la cocina de la investigación”. Jugar con los verbos *construir*, *elegir*, *estar*, *repensar* me permitió sistematizar los primeros pasos en la investigación con jóvenes de clases populares. El propósito fue reflexionar sobre un largo proceso vivido con ellxs, sus familias, lxs agentes estatales que intervienen en sus vidas y, además, sobre los lugares que fui ocupando durante este tiempo, como trabajadora primero y como investigadora después. En este sentido, el relato pretende dar cuenta de la reflexividad que cada uno de éstos lugares me permitió ir construyendo con lxs sujetxs: desde las primeras experiencias como educadora popular hasta las transformaciones de las relaciones con la pandemia, cada una de estas vivencias habilitaron la emergencia de nuevas preguntas situadas y, al mismo tiempo, vinculadas a grandes temáticas sociales como el Estado, las políticas públicas, la desigualdad, el género, los barrios populares.

Los interrogantes emergentes en cada posición ocupada son los que hoy estructuran este proyecto de tesis doctoral e, incluso, son los que me permitieron revisar críticamente trabajos anteriores. Mediante situaciones concretas como la “suspensión” de estudiantes en un espacio escolar o la “continuidad pedagógica” durante la pandemia, me propuse dialogar con diferentes perspectivas teórico-metodológicas que me permiten construir como problema de investigación el interés central de esta propuesta: ¿cómo lxs jóvenes de la ciudad de Villa María producen sus vidas en el marco de programas estatales? y, por otro lado, ¿cómo o cuánto de sus experiencias cotidianas -enclasadadas social y etariamente, generizadas y racializadas- son tenidas en cuenta por los dispositivos estatales?

Este es un escrito en el que, en general, no se presentan respuestas, todo lo contrario, recorro diferentes preguntas y esbozo enfoques teóricos-metodológicos para investigarlas. Hice propia una perspectiva socioantropológica que articula diversidades y desigualdades para comprender y explicar los modos mediante los cuales lxs jóvenes de clases populares hacen, dicen, piensan y se relacionan con otrxs en el mundo social.

A partir de esto, surgen dos desafíos inquietantes hacia adelante: i) por un lado, ¿cómo construir conocimiento “con” lxs jóvenes? Entendiendo que la etnografía es una relación social y, al mismo tiempo, una “empresa en colaboración”. Por otro lado, ii) me pregunto: ¿qué nuevas estrategias metodológicas será necesario construir en el marco de la pandemia y con el propósito de acercarme a los mundos habitados por lxs jóvenes y a sus estrategias subterráneas e invisibilizadas? Con esto me propongo producir trabajos de investigación con lxs jóvenes con el objetivo de pensar los problemas de investigación conjuntamente e ir más allá de “recuperar sus voces” o “incorporar sus miradas”.

## Bibliografía

Assusa, G. (2019). *El mito de la patria choriplanera: una sociología de la cultura del trabajo en la Argentina contemporánea*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Teseopress.

Assusa, G. (2020). Jóvenes vulnerados e invisibilizados. Desigualdad y juventud en la Argentina de los últimos 15 años. *Dossier de publicaciones universitarias en Derechos Humanos, Universidad Nacional de Córdoba*. Recuperado de: <https://www.unc.edu.ar/extensi%C3%B3n/j%C3%B3venes-vulnerados-e-invisibilizados-desigualdad-y-juventud-de-la-argentina-en-los-%C3%BAltimos>

Beaud, S. y Pialoux, M. (2015). *Repensar la condición obrera. Investigación en las fábricas de Peugeot de Sochaux Montbéliard*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Antropofagia.

Bourdieu, P. (2013). Comprender. En: Bourdieu, P. (Dir.), *La miseria del mundo* (pp. 527- 543). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Bourdieu, P. (1990). La “juventud” no es más que una palabra y Espacio social y génesis de las clases. En Bourdieu, P. (Dir), *Sociología y Cultura* (pp. 119-127 y 281-309). México D.F., México: Editorial Grijalbo S. A.

Bourdieu, P. (2015). *Sobre el Estado. Cursos en el College de France (1982-1992)*. Champagne, P., Lenoir, R., Poupeau, F., Riviere, M. C. (editores) Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Chaves, M. (2014). Haciendo trámites con los pibes y las familias: barreras de acceso y micropolíticas públicas. *Escenarios*, 14 (21),15-23. Recuperado de: [http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/revista\\_21.pdf](http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/revista_21.pdf)

Colángelo, A. (2003). La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. *Infancias y juventudes. Pedagogía y formación*, 1- 8. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001424.pdf>

Combessie, J. C. (2005). *El método en sociología*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.

Das, V. & Poole, D. (2008). El estado y sus márgenes. Etnografías comparadas. *Cuadernos de Antropología Social*, 27,19-52. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913917002>

Duarte Quapper, K. (2000). ¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Última Década*, 13, 59-77. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2256243>

Feixa, C. (2010). El imperio de los jóvenes. En: Alvarado, S. & Vommaro, P. (Comp.), *Jóvenes, cultura y política en América Latina: algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas (1960-2000)*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Fonseca, C. (1995). *Caminhos da adoção*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.

Gené, M., Heredia, M. y Perelmiter, L. (2021). El carácter múltiple de la racionalidad estatal: ministerios, funcionarios y desafíos de gobierno en la Argentina. *Sociohistórica*, 48, (139), 1-18. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/18521606e139>

Gutiérrez, A. 2012. *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Villa María, Argentina: EDUVIM.

Gutiérrez, A. y Assusa, G. (2016) El “problema” de la generación, la “generación” del problema. La producción social del problema de la empleabilidad juvenil en documentos de organismos públicos del mundo del trabajo. *Papers. Revista de Sociología*, N° 101, pp. 73- 95. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/69221>

Isacovich, P. (2013). Hacer el Estado, regular la vida. Una etnografía de políticas de juventud. *Avá. Revista de Antropología*, 22, 33- 56. Recuperado de: <https://www.ava.unam.edu.ar/images/22/pdf/n22a02.pdf>

Lenoir, R. (1993). Objeto sociológico y problema social. En Champagne, P., Lenoir, R., Merllié, D. y Pinto, L., *Iniciación a la práctica sociológica*. México: Editorial siglo XXI.

Magistris, G. (2013). La territorialización de las políticas y programas de protección de derechos de los niños, niñas y adolescentes en la provincia de Buenos Aires. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Martín Criado, E. (1998) Los decires y los haceres. *Papers* 56, pp. 57-71. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45637>

Mauger, G (2013). “Modos de generación” de las “generaciones sociales”. *Revista Sociología Histórica*, 2, 201, pp. 131-151.

Peirano, M. (2014). Etnografía não é método. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre 20 (42), 377-391. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>

Perelmiter, L. (2016). *Burocracia plebeya. La trastienda de la asistencia social en el Estado argentino*. Buenos Aires, Argentina: Editorial UNSAM.

Pérez Sáinz, J. P. y Hernández Salas, M. F. (2021). *Jóvenes de sectores populares ante la pandemia. Un estudio exploratorio en el cantón de La Unión, Costa Rica*. Costa Rica: FLACSO & IDRC-CRDI. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10625/60697>

Quirós, J. (2018). Por una etnografía viva. Un llamado a des-intelectualizar el 'punto de vista nativo'. En: Guber, R (coord.) y Eckert, C., Jimeno, M & Krotz, E. (co-coord), *Trabajo de campo en América Latina. Experiencias antropológicas regionales en etnografía* (pp. 183 – 204). Buenos Aires, Argentina: Editorial SB.

Sirimarco, M. (2012). El policía y el etnógrafo (sospechado): disputa de roles y competencias en un campo en colaboración etnográfica. *Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, 16 (2), 269-290. Recuperado de: <https://doi.org/10.4000/etnografica.1500>

Zapata, L. & Genovesi, M. (2013). Jeanne Favret- Saada: “ser afectado” como medio de conocimiento en el trabajo de campo antropológico. *Avá*, (23), 00. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-16942013000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942013000200002&lng=es&tlng=es).

---

## Sobre la autora

### **Daiana Monti**

daiana\_monti@hotmail.com

Licenciada en Sociología (Universidad Nacional de Villa María) y es Especialista en Políticas Públicas para la Igualdad en América Latina (CLACSO). Actualmente es becaria doctoral de CONICET y cursa el doctorado en Ciencias Antropológicas de la Universidad Nacional de Córdoba. Sus principales líneas de investigación son las juventudes latinoamericanas y las políticas públicas destinadas a este grupo. Más específicamente, centra su atención en los modos de producción de las juventudes de clases populares. En relación a este tema principal también investiga sobre desigualdades de clase social, de género, de edad, de etnia. También es docente de Sociología y Educación Sexual Integral en carreras de formación docente.