**“Jóvenes, instituciones educativas, organizaciones sociales y territorios: procesos filiatorios en torno a lo socioeducativo”[[1]](#footnote-1)**

**Autora:** Micaela R. Etcheverry

FCH- NEES- UNICEN

[micaelaetcheverry.10@gmail.com](mailto:micaelaetcheverry.10@gmail.com)

1. **Introducción**

Inscripta en el debate actual de las ciencias sociales a propósito de la actual reconfiguración de la relación estado, sociedad y educación, esta ponencia recupera algunos hallazgos de investigación que en los últimos años pusieron en evidencia –tanto a nivel macro como micropolítico- cómo en Argentina y la provincia de Buenos Aires entre fines de los 90 y principios de los 2000 se han multiplicado y diversificado centros regulatorios destinatarios de la progresiva formalización intersectorial de políticas y prácticas socioeducativas. Ello irá modificando los espacios socio-territoriales barriales –especialmente de aquellos atravesados por la pobreza y vulnerabilidad social- dando lugar a la construcción de particulares y heterogéneas experiencias de los jóvenes que los transitan (Martignoni, 2013; Giovine y Martignoni, 2014).

Bajo el interés de observar cómo se expresa aquella (re)configuración en una zona barrial de una ciudad intermedia del interior bonaerense, se llevó a cabo un trabajo de campo exploratorio durante los años 2013 y 2014. Algunas de sus evidencias muestran cómo -desde la perspectiva de los responsables de diferentes organizaciones sociales y educativas allí presentes- las propuestas que se promueven para incrementar los niveles de inclusión de los jóvenes no logran despertar su atención y/o interés.

En el marco del presente eje, interesa debatir acerca de otros espacios y tramas relacionales en donde se desarrollan experiencias educativas. Se destaca en este trabajo al territorio y el barrio como categorías teóricas y como contexto en el que los sujetos construyen sus propias prácticas a la vez que interpelan y son interpelados como actores educativos. De ahí que el primer apartado introducirá algunas reflexiones teóricas buscando caracterizar la reconfiguración regulatoria que atraviesa en la actualidad el campo social y educativo. En este contexto, el segundo apartado abordará la identidad barrial, de aquella zona territorial, preguntándose cómo es vivido el espacio por parte de quienes lo habitan. En un tercer apartado se analiza el vínculo entre los jóvenes y las organizaciones sociales, escolares y educativas, esto es, las visiones de sus responsables respecto de los intereses de los jóvenes destinatarios; así como las valoraciones otorgadas por éstos a las propuestas que les ofrecen, constituyéndose la filiación simbólica en una de las nociones que permitiría deconstruir los sentidos facilitadores y/u obstaculizadores en la conformación de aquel vínculo. Por último, se presentan algunas reflexiones finales para continuar reflexionando sobre la temática analizada.

1. **Acerca de la trama Estado, sociedad y educación**

El estado social de principios de siglo XX ya no logra dar respuesta a las problemáticas definidas por la denominada “cuestión social”. La crisis de los setenta abrió paso a una *nueva cuestión social,* poniendo en tela de juicio los principios organizadores de la sociedad salarial como la solidaridad y los derechos sociales (Rosanvallon, 1995). En términos de Castel (2010) aquel capitalismo de antaño que había sido capaz de gestionar las desigualdades existentes habría llegado a su fin. Fue éste un cambio radical que repercutió en todas las dimensiones de la sociedad, incluso las instituciones que parecían inamovibles, comenzaron a ser cuestionadas en este pasaje de una sociedad centrada en lo colectivo y la constitución del lazo social hacia otra basada en una sociedad de individuos.

Un Estado que se halla eclipsado -sostendrán Dubet y Martuccelli (1999)- respecto de sus tradicionales funciones sociales y en el que los sujetos se ven afectados por un fenómeno de desafiliación expresado en Argentina y otros países de la región, producto de procesos de privatización de empresas estatales, desregulación y descentralización[[2]](#footnote-2), observándose desigualdades también el campo educativo. En términos legislativos, la Ley Federal de Educación de 1993 definió a la educación como un derecho personal y a la familia como su agente natural y primario. Ello en el marco de la denominada transformación educativa que “buscó establecer nuevos criterios de gestión en el funcionamiento del sistema basados en los principios de autonomía y responsabilidad individual por los resultados educativos” (Gluz y Feldfeber, 2011: 342).

Frente a las desigualdades existentes, el Plan Social Educativo de los ´90 fue una de las estrategias que el gobierno delineó para la contención de los sectores socialmente desfavorecidos resultado de la implementación de las políticas neoliberales, bajo la emergencia de un nuevo sujeto discursivo portador de un déficit que lo sujetará a la asistencia del Estado y la sociedad civil (Dussel, Tiramonti y Birgin, 1998; Feldfeber, 2003). En detrimento de las políticas universalistas proclamadas bajo la denominada cuestión social, la focalización de los sectores pobres los convertirá en sujetos asistidos mediante proyectos especiales que intentarán compensar las nuevas desigualdades extremas de una injusta redistribución de los bienes materiales y de una falta de reconocimiento cultural (Fraser, 2000). El mencionado proyecto, junto a otros procurará paliar esas injusticias en las instituciones escolares pero también en las organizaciones de la sociedad civil que comienzan a emerger con fuerza, buscando sostener socialmente a los jóvenes y dar cumplimiento a la obligatoriedad escolar.

En la segunda mitad de los 2000 un giro en la retórica discursiva, esta vez universalizante, se centrará en la inclusión para el cumplimiento de derechos sociales; materializándose en la creación de planes y programas sociales y educativos como el Programa Integral para la Igualdad Educativa (Gluz, 2013: 20). Si durante los años 90 el estado se mostraba mínimo y asistencial, hacia los 2000 puede observarse una discontinuidad en la promoción de políticas –ahora y tal como se mencionara anteriormente- pretendidamente universales bajo el lema de la inclusión. Asimismo Feldfeber y Gluz (2011) expresan que si bien el Estado recupera un papel protagónico en la implementación de políticas sociales, continúa con los mecanismos de control propios de los modelos asistencialistas propios de la década de los ‘90. De este modo, en el marco de las nuevas orientaciones de aquellas políticas, la responsabilidad del Estado fue desplazándose hacia otras instituciones. Ello se ve reflejado en la Ley Nacional de Educación de 2006 que -incorporando dos nuevos tipos de gestión (social y cooperativa)- comenzará a reconocer y formalizar otras experiencias educativas. De este modo, involucrando a otros actores, instituciones y organizaciones sociales, se irá generando –tal como se adelantara- una reconfiguración en la relación entre el Estado, la educación, la sociedad y lo(s) territorio(s) tanto en el plano nacional, provincial como local.

Esta nueva trama macro y micropolítica -expresada en la multiplicación y diversificación de organizaciones no gubernamentales y espacios gubernamentales- asumirá una particular morfología en el caso de la zona barrial seleccionada[[3]](#footnote-3) de acuerdo a los diferentes puntos de intersección regulatorios que allí se generen sobre los jóvenes y sus familias. Organizaciones barriales de creación reciente como un Centro Cultural (2004) y un Centro de Referencia (2005) convivirán con otros de más larga data como dos Centros Comunitarios, una Biblioteca Popular, una Sociedad de Fomento y una escuela secundaria[[4]](#footnote-4); todos ellos bajo el objetivo de llevar adelante prácticas sociales y educativas para la inclusión e integración social.

1. **De territorios y lugares**

Con la sanción de la leyes nacionales y provinciales del ámbito educativo de los 2000 –N° 26206/06 y N°13688/07- y del ámbito social –N°26061/05 y Nº13298- de Promoción y Protección Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, tanto el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente del derecho, así como, la educación entendida en tanto bien público y derecho social se constituyeron en los cimientos sobre los cuales se asentarían la pretendida integración social e inclusión educativa. Marco legislativo que abrió paso para que “las políticas sociales y las organizaciones de la sociedad civil avancen sobre las tareas de asistencia del sistema educativo, constituyéndose en soportes de la escolarización para niños y adolescentes pobres” (Giovine y Martignoni, 2014: 69) confiriéndoles un:

“´Poder hacer´ que implica brindar un servicio, generar organización comunitaria, atender necesidades básicas, generar una referencialidad barrial o mantener encapsulado el conflicto social con o sin intencionalidad” (Barattini, 2009:38)

Un caso particular de organizaciones *mediadoras* pueden observarse con los dos centros comunitarios dela zona barrial seleccionada, intermediarios entre el gobierno local y la población a través de la entrega de recursos y la atención de necesidades básicas. Estas organizaciones se asientan en un determinado territorio entendido como:

“Un lugar de variada escala –micro, meso, macro- donde actores –públicos, privados, ciudadanos, otros- ponen en marcha procesos complejos de interacción –complementaria, contradictoria, conflictiva, cooperativa- entre sistemas de acciones y sistemas de objetos, constituidos éstos por un sinnúmero de técnicas –híbridos naturales y artificiales- e identificables según instancias de un proceso de organización territorial en particulares acontecimientos -en tiempo-espacio- y con diversos grados de inserción en la relación local-meso-global. El territorio se redefine siempre” (Bozzano, 2009: 94/95).

Siguiendo lo planteado por el autor, el proceso de organización territorial, en términos temporales y espaciales, ha sido complejo en la zona que interesa a esta investigación al encontrarse conformada en su interior por cuatro barrios. Su identidad se constituye a partir del entrecruzamiento y sedimentación de las marcas y retazos que han ido imprimiendo cada uno de esos barrios, a través de la histórica circulación de políticas y prácticas de actores gubernamentales y no gubernamentales y de sus vecinos con historias de cooperación, enfrentamientos y/o conflictos. Una breve pincelada por su momento fundacional parte de la constitución de los barrios Tropezón y Maggiori durante la década del 70 por un lado y, los barrios San Juan y Arco Iris en los 90, por otro.

Acerca del barrio Maggiori, Sofía -responsable del Centro Cultural allí situado- expresa:

“Fue naciendo alrededor de la fábrica aunque había gente ya antes. Mucho la gente no reconoce que la fábrica es un hito. Tiene características de barrio obrero. Yo creo que hubo dos momentos muy importantes que son cuando se instaló la fábrica y la red del agua”

El relato permite entrever que a partir de dos acontecimientos la identidad del barrio comenzó a conformarse; distinto es lo que sucede en el barrio Tropezón puesto que –en palabras de la entrevistada- al no poseer instituciones ni negocios y al encontrarse entre dos barrios atravesados por una avenida, se torna una posibilidad un tanto más lejana el poder constituir una identidad propia. Por su parte, el barrio San Juan está habitado en su mayoría por trabajadores de la zona rural que lograron obtener una casa allí, mientras Arco Iris se establece a posteriori alrededor de la creación de una cooperativa –otorgando su nombre al barrio- que con el correr del tiempo fue promoviendo la radicación de pobladores de otros territorios. Sin embargo, el vínculo entre estos dos últimos barrios no ha estado exento de dificultades ya que han sido protagonistas de interacciones –a menudo- conflictivas. Sobre ello una ex funcionaria pública del área de Desarrollo Social, señala que esa tensión podría responder al hecho de que San Juan sintió como un avasallamiento la instalación del –por entonces- nuevo barrio Arco Iris.

De esta forma puede observarse cómo los tiempos, espacios, identidades y tensiones se encuentran y se materializan, produciendo un territorio singular ocupado, apropiado y vivenciado por distintos actores “proyectando sobre el mismo sus propias prácticas atravesadas por relaciones afectivas y simbólicas” (Cirio, 2016: 43). Un ejemplo de ello se expresa en la iniciativa llevada adelante por el barrio Maggiori quiénes frente a las demandas de los vecinos decidieron fundar la Sociedad de Fomento y un Centro Cultural. En palabras de Haesbaert (2004) se trataría de una territorialización en la que distintos grupos humanos intentan dominar política y económicamente el espacio, así como apropiarse de él culturalmente, priorizando la valorización simbólica y la dimensión subjetiva del mismo como espacio vivido.

De este modo, el barrio se constituye en el espacio físico y social que –situado en un tiempo y un espacio determinado- aloja/cobija, pero a su vez se convierte en fuente de referencia identitaria de quienes lo habitan. En él se ponen en juego múltiples y diversos enlaces de tipo afectivos, económicos, jurídicos y políticos; edificándose no sólo como una construcción social en la que los sujetos, viven, se mueven y se relacionan, sino también como un espacio en el cual se ancla la identidad, donde es posible ocupar un lugar, dejar marcas y ser marcado por él (Duschatzky, 1999; Di Meo y Buleón, 2005 y Gravano, 2009).

En otros términos, los territorios –en tanto espacios socialmente construidos- se constituirán en esos *lugares* en los que se hace más estrecha la relación hombre/mujer-tierra, donde el lugar y el hombre/mujer se funden mutuamente. Participa de la identidad del que está en él (…) otorgándole a los individuos una identidad, e incluso una existencia (Bozzano, 2009 y López Trigal, 2015). Son esos los *lugares* donde se entrecruzan acuerdos y pujas, diálogos y tensiones “produciendo un territorio singular ocupado, apropiado y vivenciado por distintos actores, proyectando sobre el mismo sus propias prácticas atravesadas por relaciones afectivas y simbólicas” (Cirio, 2016: 43).

Es en aquellos lugares y territorios reconfigurados donde las políticas y las prácticas sociales y educativas se desarrollan; territorios que –al decir de Bozzano (2009)- pueden ser reales, vividos, pensados, legales y posibles. Para la presente instancia, y teniendo en cuenta la propuesta de fomentar el debate e intercambio en torno a la relación entre políticas educativas y territorio, me limitaré a realizar algunas reflexiones sobre este último en sus aristas legal, real, vivido y posible.

Ello se fundamenta en que si bien las políticas educativas circulan por un determinado *territorio legal* que posee una jurisdicción determinada, divisiones político-administrativas específicas, aparatos burocráticos de gestión y criterios racionales de funcionamiento particulares, su trayectoria también discurre por un *territorio real*. Su alcance se encuentra mediatizado por particulares poblaciones atravesadas por diferentes desigualdades sociodemográficas, económicas y culturales: cantidad de viviendas, hogares con necesidades básicas satisfechas e insatisfechas, instituciones presentes en la zona, entre otras. El *territorio vivido* por su parte, se refiere a las percepciones sensoriales, intuitivas y simbólicas de quienes lo habitan en los diferentes roles que cumplen. Producto del entrecruzamiento de los territorios antes mencionados, surge el *territorio posible* sobre el que descansa una instancia propositiva, es decir, un territorio deseado portador de potencialidad para el cambio social (Santos, 1996) en tanto propone -para lograrlo- la generación de un dialogo entre lo legal y lo vivido, lo real y lo pensado.

La reestructuración del campo educativo antes mencionada supuso que los jóvenes comenzaran a construir en el territorio particulares experiencias mientras transcurren por un entramado conformado por centros comunitarios, sociedades de fomento, bibliotecas populares e instituciones educativas, centros de salud, centros culturales y de referencia, entre otros. Nuevas experiencias que, producto del entrecruzamiento de diferentes miradas y lógicas de intervención, van construyendo la subjetividad juvenil. Entendida como un proceso de interiorización de lo exterior (Urresti, 2008) o de singulares procesos de construcción identitaria, la dominancia de dicho proceso no estaría tan centrada en los sentidos que portan las políticas y prácticas promovidas desde estos espacios para atraer a los jóvenes, sino más bien en su potencialidad para gestar una *filiación simbólica* (Viscaíno, 2017):

“Una relación de simetría y de mutua dependencia que se establece entre dos partes que, a su vez, dependen de un entramado que las excede, regula y se ofrece, en sí mismo, como otro ante el que ambas tienen la obligación de responder” (p.64)

Entramado que encuentra su expresión en las diferentes organizaciones barriales que regulan relaciones de mutua dependencia entre los responsables de las organizaciones y los jóvenes; erigiéndose de este modo como espacios que se disponen en tanto oferta filiatoria –como sugiere la autora- de lo que allí acontece; volviéndose en un insumo para la producción identitaria de los jóvenes. De acuerdo a los relatos obtenidos en el trabajo de campo, lo que prima no está dado tanto por la naturaleza y/o características de las propuestas en sí mismas, sino por la referencia con la institución y con el/a responsable de la organización barrial. En otros términos, puede decirse que en esta progresiva formalización intersectorial de políticas y prácticas socioeducativas, las experiencias juveniles asumen mayor heterogeneidad/fragmentación producto de los lazos filiatorios territoriales/barriales que van construyendo en el interior de aquellos espacios que educan, pero también en su frontera y hasta más allá de ellas.

El territorio entonces se convertirá en el resultado del entrecruzamiento tanto de políticas y prácticas como de diálogos, pujas, tensiones y puntos de vista diversos. En el caso particular de esta zona barrial algunos responsables de las organizaciones sociales -constitutivas de la denominada nueva trama multiregulatoria- mencionan una preocupación: las propuestas ofrecidas para incrementar los niveles de inclusión e integración social no logran captar la atención y/o interés de la población joven. De ahí que el propósito del siguiente apartado sea presentar la visión que poseen algunos de los responsables de las organizaciones sociales respecto de las actividades que promueven para la(s) juventud(es) así como analizar el relato de tres jóvenes que asisten al Centro de Referencia y Centro Cultural -ubicados en distintos barrios- a fin de comenzar a develar qué sentidos le otorgan en tanto destinatarios de sus propuestas.

1. **De intersecciones: organizaciones, propuestas y jóvenes**

La reestructuración del campo educativo supuso que los jóvenes comenzaran a construir particulares experiencias mientras transcurren por el entramado conformado por la escuela secundaria y las organizaciones sociales barriales ya mencionadas. Los procesos singulares de construcción identitaria que los jóvenes desarrollan pueden observarse en los relatos a través de las experiencias que se corporizan en cada uno de ellos. Tal es el caso de Francina de 16 años que asiste a la escuela secundaria ubicada en la zona barrial en la que vive. Cuenta que un tiempo después decidió concurrir también al Centro Cultural de su barrio porque:

“Había un montón de nenes como desfilando por la calle, tocando tambores y bidones y me llamó mucho la atención. Una chica me llama, me acerqué, me dio un papelito que [anunciaba la] crea[ción de] una murga que era acá nomas, entonces ya el primer día empecé”

A diferencia de Paula, Felipe de 13 años no está yendo a la escuela, tampoco al Centro Cultural del barrio Maggiori. Él participa a diario de las actividades del Centro de Referencia, situado en el barrio Tropezón. Su primer acercamiento, expresa, fue por cercanía aunque luego agrega:

“Siempre cuando iba al quiosco escuchaba que ellos tocaban y yo [los] miraba media hora y mi vieja me retaba porque tardaba una hora [en hacer los] mandados, me quedaba sentado un ratito mirándolos. Y un día vine a preguntarles (…) estuve como un mes para venir y cuando vine ya estaba la murga y empecé a tocar (el bombo). Después me pasé a malabares pero me llamo la atención.”

El joven continuó su relato insistiendo en ese “llamado de atención” que le despierta la música, el ritmo y poder tocar *con* los chicos. Finalmente, Ailén con 17 años concurre a la escuela secundaria en el centro de la ciudad y al Centro de Referencia diariamente. Al preguntarle acerca de cómo fue su llegada allí, respondió:

“Se armó y al segundo año empecé yo. Yo me acuerdo, en ese momento estaba L –que la odiaba yo- y a ella -me acuerdo porque yo tengo mi mejor amiga que viene acá- [se le] había fallecido la madre de chiquitita, tenía muchos problemas. Entonces a ella la iban a buscar siempre para que venga. Entonces yo siempre veía que venían, como que me gusto y empecé a venir”

Luego avanza y señala:

“Yo iba también y no necesitaba. O sea, si necesitaba pero no como ellos. Yo creo que te dan apoyo moral. Tenés una familia ahí adentro, para mí es una familia. M -la anterior-, es una segunda mamá, yo le conté tantas cosas a ella que no le conté ni a mi mamá. Para mí es como una familia. M era como mi segunda mamá, se fue.”

El relato de Felipe y Paula, contienen un sesgo de sorpresa, un “me llamó la atención”. El de Ailén -en tanto- un “me gustó y empecé a venir”. Se trata de dos expresiones que algunos responsables de distintas organizaciones de la zona barrial querrían escuchar de boca de los jóvenes para sostener en el tiempo las propuestas de trabajo que les ofrecen, pero que no han logrado aún. Quizá la pregunta podría formularse de esta manera: ¿Qué ofrecen esos espacios que lograron captar la atención de los jóvenes? Más aún: ¿Y si el interés que moviliza a los jóvenes no radicara en la naturaleza de la propuesta? Los relatos de Felipe y Paula parecieran cuenta de que se han acercado a partir de ver cómo se desarrollaba la propuesta y quiénes la cordinaban fue lo que los incentivó a querer asistir a la organización. En ese cómo, aparecen en escena “un montón de chicos”, “ellos tocando” es decir, observaron la presencia de *un otro.* Ailén por su parte, llega a la organización observando cómo ayudaban a su amiga ante una situación particular, sin hacer referencia a ningún taller o actividad puntual; sino al percibir el Centro de Referencia como una familia.

En cada uno de los casos, pareciera que la asistencia de los jóvenes a los distintos espacios no pasara por la identificación con una propuesta y/o taller en particular, sino por aquello que la subyace. Felipe expresa sentir placer en poder tocar los instrumentos de la murga *con* los chicos, en cambio Ailén -dejando a un lado la propuesta concreta- encuentra en el vínculo filiatorio construído con quien coordina el Centro de Referencia, “es como una mamá para ella”, la verdadera razón de asistencia a ese espacio.

En cuanto a la visión que algunos de los responsables de las organizaciones barriales poseen en relación a lo que ofrecen a los jóvenes, hay algunos puntos en los que coinciden. Sofía sostiene que si bien a los jóvenes les interesa lo repentino y lo fugaz, hay algo que es eterno y es que necesitan ser escuchados, valorados y respetados. En este sentido Paula, en relación a los adultos señala:

“No nos saben entender, no nos escuchan. Por ahí dicen que "nosotros los jóvenes somos una persona caminando con hormonas nada más" y ¡no! Sentimos, nos lastimamos, tenemos preocupaciones. También tenemos cosas que nos lastiman, que nos hacen feliz, que tenemos sueños, ganas de hacer cosas”

Las actividades de las que participa Paula -justamente del denominado “espacio de jóvenes” que se lleva a cabo en el Centro Cultural- parecerían promover esa escucha y respeto necesarios para poder construir conocimiento con otros. Aun así, desde el Centro Cultural poseen una visión crítica, puesto que admiten que por momentos son quienes coordinan las organizaciones los que “la erran” con aquello que ofrecen:

“Es un problema de nosotros como adultos, como sistema educativo. No profundizar, no saber qué es lo que están necesitando porque si nosotros pudiéramos saber, si nosotros profundizáramos seguro que los podríamos convocar”

Tal como se mencionó al inicio, la preocupación de los responsables se relacionaba a que no lograban captar los intereses de los jóvenes. Al preguntarles por aquello que -desde su visión- creían que los convocaba, expresan que valoran que haya personas ocupándose de ellos. Amalia y Pía, –responsables del Centro Cultural y Centro de Referencia respectivamente-, avanzan y se lo atribuyen a la conformación del vínculo con los jóvenes. Las palabras de Paula, Felipe y Lucía afirman tal atribución puesto que mencionan en variadas ocasiones que asisten a las organizaciones barriales porque están con gente que los trata bien, que los motivan a seguir y que los distrae de lo cotidiano, de la escuela y de los problemas familiares.

En esta dirección, las organizaciones sociales se presentan ante los jóvenes como espacios de encuentro en los que pueden construir su subjetividad con otros, y en ese mismo proceso sean respetados y reconocidos, esto es, que consideren su respectiva presencia con dignidad recíproca y se traten entre sí de forma integral y autónoma (Sennett, 2003). Se trata de dos aspectos que exceden una propuesta o un taller, sobretodo porque en esa construcción y reconocimiento actúa *un otro* que tanto los jóvenes como los responsables lo denominan como “el referente”. Sofía lo define como “gente que se trata con el resto, como un igual y sobretodo tienen preocupaciones que exceden lo individual, les preocupan las cosas de los demás”. Lucía comparte esta percepción, poniendo el énfasis en la actitud de su referente del Centro de Referencia: “si tengo un problema en mi casa ella se preocupa. Va a hablar a mi casa o me llama un día acá y me pregunta cómo van las cosas, hacen que yo me desahogue”. Paula, resalta que son personas que la escuchan, la respetan, la aceptan y no la juzgan.

Subyace a cada una de esas narraciones la presencia de *filiaciones simbólicas* Viscaíno (2017) en donde las organizaciones barriales podrían ser pensadas como *ese otro,* puesto que regulan el vínculo entre sus responsables y los jóvenes. Se erigen de este modo como espacios que se disponen en tanto oferta filiatoria –como sugiere la autora- de lo que allí acontece; volviéndose en un insumo para la producción identitaria de los jóvenes. En este sentido, Sofía sostiene:

“Vos podes tener una propuesta organizada, cerradita pero eso no puede ser el fin último. Para mí, tiene que ser otro el fin. El fin tiene que ser escucharlos, darles un lugar, hacerlos protagonistas, que sean protagonistas. El taller es una excusa más”

Pía, en acuerdo con esta posición señala que lo que prima no son tanto las propuestas sino, la referencia con la institución en general y con el/la responsable de la organización barrial en particular. Es a través de la concurrencia a esos espacios y del vínculo con esos referentes que los jóvenes comienzan a conformar su subjetividad y con ello, a actuar conforme lo consideren.

**Reflexiones finales**

En suma, recuperando lo expuesto desde el inicio puede decirse que la progresiva formalización intersectorial de políticas y prácticas socioeducativas demuestra –y reconoce- que hay otros espacios que llevan adelante la tarea de educar habilitando la construcción de subjetividades juveniles heterogéneas. Un ejemplo de ello lo constituyen las organizaciones barriales que parecieran demostrar que lo que despierta el interés y genera la filiación de los jóvenes no es tanto la propuesta, sino el vínculo que se genera con los referentes de los distintos espacios.

Asimismo y en lo referido al análisis espacial, cabría preguntarse qué posicionamientos, grados de acuerdos y/o desacuerdos territoriales se entablan entre los diferentes actores educativos y sociales gubernamentales y no gubernamentales -en sus distintas jurisdicciones- y las políticas educativas frente a territorios posibles. Asociado a ello, qué incidencia (o sentidos) le otorgan los actores antes mencionados al estudio y análisis de los territorios reales, vividos, pensados y legales en la proyección de los territorios -y políticas educativas- posibles y entonces ¿De qué modo se vinculan las prácticas y políticas educativas con el territorio? ¿Lo hacen desde qué *territorios*? La respuesta a tales interrogantes, conduciría a la profundización analítica entre el ser y el deber serde los territorios que otorgan *sentidos a* –y a su vez se ven *condicionados por-* a las políticas educativas y sociales que allí se despliegan; especialmente de aquellas que se proponen intervenir sobre la construcción de experiencias de los jóvenes

**Bibliografía citada**

* BOZZANO, H (2009) Territorios posibles. Procesos, lugares y actores. Buenos Aires: Editorial Lumiére.
* CASTEL, R (2010) El ascenso de las incertidumbres: trabajo, protecciones, estatuto del individuo. 1a ed. - Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
* CIRIO, G. W. (2016). Territorio y lugar en las concepciones e instrumentos de planificación territorial municipal: El partido de Quilmes, Buenos Aires, Argentina 2004-2014. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
* DI MEO, G (1998) Géographie sociale et territoire. Collection Fac Géographie, Nathan Université, Paris.
* DUBET, F y MARTUCCELLI, D (1999) *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires. Losada.
* DUSCHATZKY, S (1999) La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Paidós Cuestiones de Educación. Buenos Aires.
* DUSSEL, I TIRAMONTI, G. y BIRGIN, A (1998) "Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina". En: Revista de Estudios del Currículo. Vol. l. N" 2. Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona, España.
* FELDFEBER, M (2003) Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal? Buenos Aires: Novedades Educativas.
* GIOVINE y MARTIGNONI, L (2014) Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y las prácticas de inclusión educativa en La cultura al poder Brasil, México, Colombia, Argentina. Editorial Biblos.
* GLUZ, N (2013) Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales. Colección Becas de Investigación. Editorial CLACSO. Buenos Aires.
* \_\_\_\_\_\_\_\_ y FELDFEBER, M (2011) Las políticas educativas en argentina: herencias de los ‘90, contradicciones y tendencias de “nuevo signo”Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 339-356, abr.-jun. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
* GRAVANO, A (2003) Antropología de lo barrial, estudios sobre producción simbólica de la vida urbana. Espacio Editorial, Buenos Aires.
* HAESBAERT, R. (2004). O Mito da Desterritorialização. Rio de Janeiro, Brasil: Ed.Bertrand.
* LINARES, S; LAN, D (2008) “Estudio de la segregación urbana mediante el uso de SIG: un aporte geográfico a la gestión municipal de la ciudad de Tandil. Argentina”. CIG. Facultad de Ciencias Humanas UNCPBA. Tandil
* LÓPEZ TRIGAL, L. (2015). Diccionario de geografía aplicada y profesional: terminología de análisis, planificación y gestión del territorio. León, Universidad de León.
* MARTIGNONI, L (2013) Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza. Buenos Aires, La Colmena.
* ROSANVALLON, P. (1995) La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia. Manantial, Buenos Aires.
* SANTOS, M (1996). De la totalidad al lugar. Barcelona: Oikos-Tau.
* SENNETT, R (2003) El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Anagrama. Barcelona.
* TEDESCO, JC (2008) “¿Son posibles las políticas de subjetividad?” en: Nuevos temas en la agenda de la política educativa. Emilio Tenti Fanfani (Compilador) 1ra edición. Buenos Aires.
* VISCAÍNO, A.M (2017) “La filiación simbólica en adolescentes que no asisten a la ´nueva escuela secundaria´. La promesa incumplida de ser alguien en la experiencia pedagógica política de producir lo común”. Doctorado en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos.

**Legislación**

* Ley Federal de Educación N°24.195/93
* Ley Nacional de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061/05
* Ley Nacional de Educación N°26.206/06
* Ley de Educación Provincial N°13688/07

1. La ponencia constituye parte del estado de avance de una tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación (Facultad de Ciencias Humanas-UNICEN). Asimismo forma parte del Programa Historia, Política y Educación (III Etapa). Directora: Dra. Giovine, R. y Co-directora: Dra. Montenegro. Período 01/01/2019 – 31/12/2021. SPU/ Incentivos: Cod 03/D311. Proyecto: Entre el modelo tutelar y la protección de derechos: la trayectoria de la obligatoriedad escolar en las estrategias institucionales y las experiencias educativas. Directora: Dra Liliana Martignoni (Cod 03/311 B) [↑](#footnote-ref-1)
2. Por la Ley N° 24049/92 y el Decreto N°964/92 en Argentina se transfieren a las jurisdicciones y a la Municipalidad de Buenos Aires los servicios educativos correspondientes al nivel medio y al nivel superior no- universitario. [↑](#footnote-ref-2)
3. Los criterios que orientaron elección de dicha zona fueron su alto grado de vulnerabilidad social, la cantidad de jóvenes existente en edad potencialmente escolar y la presencia de una diversidad de actores y organizaciones/instituciones escolares, educativas y sociales que ofrecen y llevan a cabo políticas y prácticas de índole socioeducativa. (Lan y Linares, 2008; Etcheverry, Goñi, Membrilla, Lionetti, 2014). Para la reconstrucción de la experiencia y producción identitaria de los jóvenes, se realizaron entrevistas semiestructuradas a informantes clave del gobierno local, a responsables de las instituciones educativas y organizaciones sociales que se encuentran ubicadas en la zona seleccionada y a los jóvenes propiamente dichos [↑](#footnote-ref-3)
4. En este trabajo se profundizará sólo en la dinámica de dos organizaciones: el Centro Cultural (2004) y el Centro de Referencia (2005). [↑](#footnote-ref-4)