

Lo que las une

La reflexividad territorial como emergente común en biografías de jóvenes y referentes de cuatro instituciones del AMBA



Lic. Mariela Giacoponello y Mg. Mariana González (IIGG-Facultad de Ciencias Sociales-UBA)

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad presentar las reflexiones surgidas en el marco de un proyecto de investigación colectiva. A partir de una estrategia cualitativa, por medio de entrevistas semiestructuradas y de la construcción de relatos biográficos institucionales, se han abordado instituciones emplazadas en sectores populares del Área Metropolitana de Buenos Aires, que promueven el ejercicio de derechos en jóvenes.

A partir del análisis de cuatro instituciones (bachilleratos populares, circo y escuela de oficios) puede observarse la reflexividad territorial como una estrategia común en sus dinámicas cotidianas. La misma presenta dos dimensiones centrales: vincular y material. Adicionalmente, sintetizamos los contenidos desarrollados y los articulamos a partir de la propuesta de François Dubet en torno al reconocimiento como aquello que las une.

Palabras clave: instituciones - reflexividad - territorio

Resumen

What unites them: institutions with territorial reflexivity

This article follows the aim to introduce some thoughts which came up in a collective research project. From a qualitative strategy, through semi structured interviews and the building up of institutional biographical tales, it has been studied institutions which are located in popular zones of Metropolitan Area of Buenos Aires, and that promote youth's rights.

From the analysis of four institutions (popular high school, circus and school of crafts) it is possible to consider the territorial reflexivity as a common strategy between them. It presents two main dimensions: link dimension and material dimension. Moreover, they share the youth's recognition as a central attribute in their daily dynamics.

Key words: institutions - reflexivity - territory

Introducción

En el marco de un trabajo de investigación, se han realizado entrevistas y grupos focales a referentes y jóvenes participantes de instituciones ubicadas en sectores populares del Área Metropolitana de Buenos Aires que propician el ejercicio de derechos en jóvenes. El presente artículo tiene por objetivo analizar algunas de ellas, a partir de los siguientes interrogantes: ¿cómo son estas instituciones? ¿Cómo construyen su identidad? ¿Cómo se configuran en torno al ejercicio de derechos de quienes las integran?

Se han seleccionado dos bachilleratos populares, un circo y una escuela de oficios. Dicha selección se debe a que sus dinámicas diarias y los formatos que utilizan se diferencian de las instituciones tradicionales –tales como clubes, escuelas, iglesias– que trabajan con jóvenes. Esta distinción no impide, de ningún modo, una doble pertenencia de los jóvenes, quienes concurren a ambos tipos de organización. Es por ello, que en el marco de esta tensión nos proponemos visibilizar aquellos sentidos que hacen que, en algunas ocasiones, se inclinen por estos formatos alternativos.

La metodología seleccionada se corresponde con una estrategia cualitativa para identificar acontecimientos institucionales –momentos de bifurcación o de cambios importantes– que significaron un giro en la biografía institucional. Además, construyeron relatos biográficos institucionales, consistentes en una narración –realizada en primera persona– que recupera los acontecimientos mencionados durante las entrevistas. Trabajamos con relatos porque entendemos que devienen elementos de valor para el análisis sociológico-institucional, así como para las propias personas entrevistadas, puesto que “se construyen diciéndose” (Güelman y Borda, 2014: 5). A partir de ello, hemos iden-

tificado una característica común y central en sus relatos sobre cómo construyen su identidad institucional: la reflexividad territorial.¹

Este artículo recorre, en primer lugar, una breve descripción de las instituciones. A continuación, se define la reflexividad territorial a partir de dos dimensiones centrales, la vincular y la material. Se observan dichas características en la dinámica de las instituciones analizadas. Finalmente, el escrito concluye con la articulación de las reflexiones previas, en torno a la idea de reconocimiento propuesta por François Dubet.

Instituciones en tensión con los formatos tradicionales

El circo, los bachilleratos populares y la escuela de oficios analizados disponen de formatos y dinámicas diarias que se diferencian de las instituciones tradicionales que trabajan con jóvenes. Asimismo, también se distinguen por la injerencia que tiene lo barrial, así como los sentidos en torno al trabajo en el territorio y con los jóvenes.

En su mayoría, los bachilleratos populares —que surgen a partir de movimientos sociales a inicios del siglo XX— buscan ser opciones educativas alternativas a las escuelas medias. El 2001 marca un hito en la medida en que diversos “movimientos como los desocupados, los campesinos o empresas recuperadas, se plantean la necesidad de *tomar la educación en sus manos*, creando escuelas populares, escuelitas infantiles, jardines maternos, espacios de alfabetización y centros culturales” (Ampudia, 2012: 5). Sus pilares son ser escuelas para jóvenes y personas adultas *en, desde y con* organizaciones sociales, ser autogestionadas, proponer la educación popular de tradición latinoamericana freiriana y constituir un proyecto democrático radical. Además, luchan porque su título sea oficializado por el Estado, por el reconocimiento de saberes colectivos, por la elección de sus docentes, su reivindicación salarial y por el financiamiento integral.

La mayoría de estas instituciones promueve una organización institucional que, en muchos aspectos, se distancia del formato de las escuelas tradicionales. Ofrecen clases en horario vespertino, con grupos de estudiantes reducidos y se ubican en barrios vulnerabilizados donde residen jóvenes que han debido abandonar sus estudios secundarios en formatos tradicionales. En caso de que sean madres o padres, pueden concurrir a las clases con sus hijas e hijos. Se generan vínculos cercanos entre docentes y jóvenes. Son comunes los espacios de asamblea —en los que participan todos los miembros del bachillerato, tanto estudiantes como docentes—, las cuales buscan ser dispositivos para la toma de decisión de manera horizontal.

Por otro lado, la escuela de oficios fue creada en 1991. Comenzó como una iniciativa vecinal que luego fue incorporada a la nómina del gobierno local. Esta institución expide certificados oficiales de formación profesional en mecánica, electricidad, herrería, diseño gráfico e instalaciones y construccio-

¹ En las secciones posteriores se detallan los elementos que hemos recuperado para proponer la noción de “reflexividad territorial” a partir del análisis sobre el corpus empírico.

nes para jóvenes entre 14 y 21 años. Además de aprender oficios, tienen algunos espacios transversales a toda formación: taller de salud y derechos, actividades de recreación, taller de lectoescritura y de orientación laboral y productiva.

Su formato organizativo también se distancia de las opciones más tradicionales de las escuelas de oficios por múltiples razones: la cantidad de estudiantes por curso es reducida (entre 6 y 8, aproximadamente) y su contenido se delimita según los intereses de sus integrantes y los emergentes del contexto. Además de los espacios de formación, jóvenes y referentes comparten el desayuno y el almuerzo y participan de asambleas donde se proponen y deciden temas, tales como acciones para recaudar fondos, división de tareas para la construcción de espacios, entre otras. A su vez, existen espacios de encuentro exclusivos de referentes donde deciden cuestiones pedagógicas, discuten y ponen en común sus experiencias.

Finalmente, el circo ofrece actividades gratuitas para niñas, niños y adolescentes; su objetivo es contribuir a la transformación personal, comunitaria y social a través del arte. Surge en 1998, dictando talleres en artes circenses en diferentes barrios del sur de CABA, es decir, en las zonas más vulnerabilizadas de la ciudad. En 2002 abren dos nuevas sedes y se posicionan como una organización no gubernamental (ONG). En 2006 inauguran su sede central, ubicada en zona sur de CABA. Actualmente, ofrecen talleres comunitarios, así como también formación avanzada en circo. En el marco de convenios con instituciones internacionales, con el gobierno nacional y empresas, sostienen un programa de empleo para jóvenes. Asimismo, poseen una productora artística de eventos circenses.

El circo se posiciona como una institución recreativa con actividades de circo (acrobacia, trapecio, malabares, equilibrio) y otras variedades (hip-hop, kung Fu, fotografía, teatro). Sus integrantes llegan de manera espontánea o por medio de los talleres comunitarios de gestión con el gobierno nacional. Sin embargo, suelen permanecer más tiempo de lo exigido por dicho programa (se inscriben en más talleres y hasta deciden continuar con la formación avanzada). Entre sus características organizativas, se destacan la elección voluntaria de los talleres, la promoción de lógicas de solidaridad entre sí –por ejemplo, que entre jóvenes se ayuden a realizar piruetas– y docentes con estilo personalizado, de manera que orientan a cada joven según su ritmo de aprendizaje.²

La reflexividad territorial como una característica común de las instituciones

A partir de los testimonios, observamos que las cuatro instituciones reseñadas comparten la reflexividad como eje fundamental de su identidad, que se expresa en dos dimensiones: la vincular y la material. Decimos que son reflexivas porque su accionar y sus formatos institucionales están en continua revisión y, a su vez, dicha revisión es constitutiva de su accionar. Además, la reflexividad supone una disputa de sentidos con las instituciones tradicionales acerca de quiénes pueden ponerlos en cuestionamiento.³

² Para mayor información sobre esta institución, véase Tapia (2016).

³ El sociólogo Anthony Giddens considera que la reflexividad “se refiere al hecho de que la mayoría de los aspectos de la actividad social y de las relaciones materiales con la naturaleza están sometidos a revisión

En las instituciones analizadas la reflexividad emerge como cuestionamiento del orden de sentido, de las prácticas y rutinas institucionales. En una búsqueda por garantizar el ejercicio de derechos del grupo de jóvenes que integran la institución, sus referentes se interpelan de manera permanente. Es decir, lejos de actuar de manera rutinaria, reificada, reflexionan en torno a cómo conducirse, de qué manera organizar las actividades y planificar otras. Estos momentos de reflexión suelen ser en conjunto, entre referentes.

La manera de funcionar de [la institución] es a través de una coordinación colectiva, las decisiones se toman en un espacio de coordinación colectiva [...] En algunas ocasiones hacemos reunión con los chicos cuando es necesario tipo asamblea ponele, hemos hecho por distintos temas: por algún conflicto concreto que haya surgido, por alguna propuesta de hacer algo conjunto [...] En estos espacios de asamblea participan los chicos también, cuando nos parece que es algo participable sí. Y después lo que me decías de quién decide las actividades, tenemos bastante libertad, una libertad que para mí esta buena, porque me invita como a lo creativo de qué pinta hacer en cada momento, para qué da el grupo, si vemos que hace falta algo, no sé, por ejemplo ahora en el taller de instalación están haciendo un baño arriba porque al profe le pareció que estaba bueno, por ahí podían conseguir los materiales y que era un proyecto posible de hacer. Es bastante flexible (Referente de escuela de oficios).

Tanto en los bachilleratos como en la escuela de oficios, la coordinación colectiva que menciona la referente adopta la modalidad asamblearia, en la que participan jóvenes y referentes. Esto se debe a que se organizan institucionalmente cuestionando los formatos tradicionales y piramidales de decisión, promoviendo una reflexión acerca de los significados instituidos. Podemos observar allí algo acerca de la dimensión democrática de la que habla Cornelius Castoriadis (1997): “La creación democrática es la creación de una interrogación ilimitada en todos los dominios [...] Allí es donde reside su reflexividad. Ella rompe la clausura de significación y restaura así a la sociedad viviente” (1997: 244).

En el trabajo de campo, hemos observado que la reflexividad es la guía de acción entre referentes y, con ello, del rumbo de las instituciones. Hay un cuestionamiento sobre lo instituido, así como una apertura a nuevas significaciones. En este sentido, observamos cómo se introduce otra arista de la reflexividad, que es constitutiva de toda experiencia.

La experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento *de ida* porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, de salida hacia afuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento *de vuelta* porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí (Larrosa, 2009: 16).

continúa a la luz de nuevas informaciones o conocimientos” (1995: 33). En la segunda modernidad se amplían las posibilidades de emergencia de sujetos reflexivos, capaces de luchar contra aquello que los aliena y les impide actuar libremente en la construcción de sí mismos (1990; 1992).

Otro atributo de la reflexividad de estas cuatro instituciones es su fuerte impronta territorial. Son territoriales porque emergen para habitar el espacio –en estos casos, los barrios donde se emplazan– con sentidos vinculares y materiales propios a través de los dispositivos que incorporan. De este modo, territorio “alude a la producción social, política, económica y simbólico-cultural del espacio habitado. Desde esta perspectiva, territorio implica los procesos de marcación y apropiación subjetiva e inter-subjetiva que realizan sus habitantes, dado el sistema de poder vigente” (Soldano, 2008: 37).⁴

En el caso de los bachilleratos, las agrupaciones políticas ya existentes en estos barrios vieron la necesidad de dar respuesta a la falta de espacios educativos accesibles y situarlos en función de las necesidades y características de las personas del barrio. Para ello, la escuela tenía que estar *en* el barrio y proponer una organización flexible, ya que la mayoría son jóvenes con procesos de deserción escolar reciente, personas adultas que trabajan en jornadas extensivas y extenuantes, mujeres al cuidado de los hijos y migrantes con dificultades para obtener certificaciones de sus estudios previos.

[Eligen el bachi] primero porque ellos no tienen que salir del barrio hacia el centro [...] el Bachillerato entra al barrio para que ellos puedan terminar los estudios. Hay un acercamiento muy importante ahí. Eh, después, también, el manejo es distinto... se manejan otras cosas que tienen que ver más con la humanidad, con la comprensión, ¿no? con el respetar el tiempo... personal de cada uno (Referente del bachillerato popular).

El circo y la escuela de oficios también emergen como resultado de la falta de oferta de espacios para jóvenes en el barrio por lo que se emplazan en territorios donde el derecho a la educación se encontraba vulnerado.

ya te venían las mamás y te decían “mire que mi hijo abandonó la escuela, que no sé qué va hacer, quiero que lo tenga acá”... Inmediatamente tuvimos una repercusión muy grande en el barrio porque no había nadie que se ocupara de los adolescentes y tuvo un impacto grande porque los pibes venían acá todos los días y se quedaban 4 horas, y llegaban las vacaciones y seguían viniendo. Hubo un impacto muy grande en el barrio (Referente de la escuela de oficios).

4 El territorio, desde la geografía clásica, es considerado como el soporte material, externo a la sociedad. Luego, a partir de 1970, surge el enfoque de la geografía crítica, que lo entiende como un campo de poder (Azparrén, 2017). Es decir, deja de ser concebido como mera localización, para comenzar a hacerse visibles los dispositivos que ejercen control sobre un área geográfica. Cristina Cravino (2009) contribuye al debate, al visibilizar la importancia de las interacciones que tienen lugar en el territorio: “El espacio no puede pensarse sólo físicamente, sino que la dimensión social, o a la inversa la dimensión espacial de lo social es un elemento naturalizado por los habitantes de una ciudad. Así los sujetos marcan y definen el espacio y el espacio marca a los sujetos con identidad conflictiva, de la cual intentan desligarse o reapropiarse” (2009: 191).

De esta forma, observamos que la reflexividad de estas instituciones es también territorial. Ellas, lejos de considerar al territorio meramente como una jurisdicción o espacio geográfico, lo vivencian como una red compleja de relaciones entre sujetos y colectivos en un ambiente geográfico, atravesada por interacciones e interferencias (Corbetta, 2009).

En este apartado hemos definido la reflexividad y territorialidad como dos elementos centrales de la identidad de estas instituciones. Las denominamos, entonces, *instituciones de reflexividad territorial*. Observamos que esta cualidad tiene dos dimensiones: vincular y material, que son desarrolladas a continuación.

“Llegamos a las decisiones por consenso”.

Dimensión vincular de la reflexividad territorial

En esta dimensión nos proponemos caracterizar el sentido reflexivo que las personas entrevistadas le dan a los vínculos que construyen en las instituciones. En primer lugar, sobresale que son “vínculos que se eligen”, a diferencia de lo que sucede en instituciones tradicionales donde “los vínculos te tocan”. Por ejemplo, cada referente elige formar parte de la institución. Llegan de diverso modo: en todas ellas hay integrantes que han sido estudiantes y se fueron quedando; en la escuela de oficios encontramos vecinas que se acercan a colaborar en algún momento puntual (por ejemplo, para ayudar a cocinar o servir la comida); en el circo se destacan estudiantes de universidades que llegan por medio de una pasantía o proyecto/convenio pero que luego continúan con voluntariado; finalmente, en los bachilleratos, sus referentes son militantes de agrupaciones que ya trabajaban en el barrio o tienen vínculos con docentes quienes los convocan a alguna clase y siguieron yendo. Su permanencia no se corresponde con una retribución económica en todos los casos. En los bachilleratos populares no cobran salario, incluso, hasta llegan a costear materiales o fotocopias para sus clases. En la escuela de oficios, en un inicio tampoco eran rentados, luego fueron consiguiendo contratos de trabajo y, finalmente, algunos casos han pasado a la planta formal del gobierno.

Por otra parte, sus estudiantes seleccionan con quiénes (referentes y jóvenes) construirán qué tipo de relación. En este sentido, identifican a referentes como confidentes, para realizar actividades y como “profe y amigo” que trascienden los muros del establecimiento. “No sólo son profesores, también se convierten en amigos, estar ahí practicando con ellos y que ellos puedan mejorar con nosotros y nosotros también mejorar con ellos” (Tincho, 18 años, escuela de circo).

En segundo lugar, destacan la contención recibida, lo cual alude a *vínculos personalizados*. Para ilustrarlo, recuperamos el testimonio de una joven participante del circo:

Me parece que es... lo más importante es el espacio de contención que tiene, o sea, desde que vos llegás y sos... básicamente sos como otra... sos vos misma, podés expresarte, podés decir lo que te pasa, podés enojarte, llorar, estar feliz y nadie te va a juzgar por eso, o sea, te van a bancar o te van a dar una mano,

o sea, es ese espacio de contención que tienen al darte un oído, al darte una mano cuando te pasa algo, más allá de todas las estructuras y todo lo que haya (Mariana, 17 años, escuela de circo).

La estrategia pedagógica de “personalización” consiste en el acompañamiento y seguimiento de estudiantes. Se trata de un compromiso y disponibilidad mutuos, por medio de relaciones cercanas en las que quienes ejercen el rol docente suspenden los juicios estigmatizantes que circulan sobre jóvenes de sectores populares con quienes trabajan. Promueve relaciones en las que priman formas de “buen trato” que suponen respeto, escucha, paciencia, explicar reiteradas veces, no tomarse agresiones de modo personal, entre otras (Ziegler y Nobile, 2012).

La relación de confianza entre jóvenes y referentes se construye por medio de diálogos personalizados. Inicialmente, se da de modo personal entre jóvenes y referentes y, luego, se transfiere a la propuesta institucional que se constituye como “don”. Este, luego debe ser devuelto como contra-don, que se vincula con las expectativas de referentes, en torno a los roles y desempeños esperados por sus estudiantes. Se trata de una contrapartida implícita (Gentile, 2014).⁵ La *personalización* brinda seguridad, previsión y reduce la incertidumbre. Promueve una red estable en la que vincularse ofrece “comodidad”.

[Lo que más me gusta es] La comodidad, hablar con las personas, poder sociabilizar tranquilamente sin que... nadie se crea superior a vos, estamos todos iguales, hay mucha igualdad... eso, es igual, me gusta (Alberto, 21 años, bachillerato popular).

En tercer lugar, la dimensión vincular de estas instituciones también incluye el lugar central que ocupan sus estudiantes. Desde sus configuraciones, promueven una nueva socialización, más horizontal, basada en la construcción y el ejercicio de derechos.

Nosotros entendemos que estudiantes y docentes somos todos compañeros, y la escuela la construimos entre todos. Acá no hay directivos, no hay personal... eh, administrativo, no hay personal de limpieza, digo... todas las actividades las hacemos todos de manera solidaria y colaborativa, eh... eso por empezar. Nos entendemos “compañeros” y que somos, eh, que la igualdad la tenemos que practicar entre nosotros: llegamos a decisiones por consenso (Referente bachillerato popular).

5 La autora analiza la participación de niñas, niños y jóvenes en situación de calle, en diversas instituciones. Encuentra que sus referentes establecen un vínculo cercano, acogiéndolos en una institución que provee protecciones y recursos. Esta propuesta institucional “constituye un ‘don’ que les otorga una persona en particular a cada uno/a de manera individual, a la manera de una demostración primera de confianza e interés hacia ellos” (Gentile, 2014: 292). Quienes aceptan ese don, luego deben responder, con un contra-don, que implica comportarse según los “roles de niño” propuestos.

Para comprender este punto, resulta útil recuperar los cambios por los que han transitado los programas institucionales en el tiempo. La escuela, una institución tradicional, se constituyó en base a un programa con dogmas, valores y principios incuestionables. Debido a factores como la desigualdad social, la heterogeneidad de la cultura juvenil, la masificación y fragmentación escolar, desde hace varias décadas, dicho programa ha mutado promoviendo una nueva socialización, en el sentido de una novedosa vinculación entre valores, normas e individuos (Di Leo, 2017). A partir de ello, la identidad y legitimidad institucional, que antes eran garantizadas por valores trascendentales, hoy “deben ser (re)creadas y mantenidas permanentemente en diálogo con las experiencias, demandas y derechos de las/os jóvenes y sus familias” (2017: 39). Por medio de espacios de encuentro y diálogo, se produce el intercambio de trayectorias subjetivas, que permite desnaturalizar y transformar aquellos valores y normas reproducidas por las instituciones.

Es decir, en las instituciones que analizamos, sus jóvenes ocupan un lugar central en tanto participan de la toma de decisiones (mediante asambleas), se hacen responsables por el cuidado del espacio, la limpieza, otras tareas como llegar primero, abrir y esperar al resto. Tienen más oportunidades y espacios para desplegar sus agencias en estas instituciones en tanto “la agencia no hace referencia a una capacidad de actuar individual, sino a una posibilidad (poder hacer) compartida, habilitando a concepciones relacionales y abiertas del poder, la autoridad y las normas” (Di Leo, 2017: 44).

Asimismo, están en el centro de la escena debido a que el ejercicio de sus derechos es uno de los principales motores de estas instituciones, puesto que buscan ofrecer educación inclusiva, así como espacios de recreación y esparcimiento, prácticas saludables, entre otras. Por eso, aquí son “sujetos de derecho”, con “voz y voto”. Es posible encontrar dicha consideración en algunas situaciones que, si bien pueden parecer menores, dan cuenta de un esfuerzo (siempre en tensión) de reconocimiento de referentes hacia sus estudiantes. Por ejemplo, en el caso de la escuela de oficios, una entrevistada relata que en un momento pidieron cursar todos los cursos juntos, el taller de salud y derechos, que es transversal a la formación de cualquier oficio. Si bien esto representaba un esfuerzo, debido a la modificación de los horarios de cada docente, finalmente accedieron al pedido. En el caso del circo, una vez finalizados los talleres iniciales, comenzaron “a reclamar” otros espacios, “empezaron a querer, eh, no ‘pedir permiso’ pero, como decir, ‘bueno nosotros también queremos ser artistas’”. Esto condujo a la creación de la Formación Avanzada, un ciclo superior. Finalmente, un referente de los bachilleratos describe cómo es el espacio de asambleas. Su objetivo es promover el consenso en la toma de decisiones entre jóvenes y docentes. En una de ellas, sus estudiantes propusieron cambiar el día de cursada, se entendieron sus motivos y se alternó el organigrama.

Estas situaciones institucionales permiten ver cómo sus referentes buscan promover y apoyar a que sus estudiantes se expresen y demanden aquello que es importante para sí mismos. De este modo, valoran que se apropien de las instituciones. Estas agencias juveniles habilitan nuevas posibilidades de acción y legitiman a cada institución, “constituyéndose en un espacio público, un espacio de ejercicio y despliegue de la libertad, autonomía y reflexividad de los sujetos” (Di Leo, 2017: 45).

De este modo, se posicionan en un rol activo y precipitan una experiencia novedosa en diálogo con su territorio (Sierra y Lofiego, 2017).

Finalmente, una cuestión central en la dimensión vincular de estas instituciones es la constitución de *experiencias centradas en la alteridad* (Larrosa, 2009). En la escuela de oficios, uno de los acontecimientos institucionales relatados remite a la construcción de un salón de usos múltiples (SUM).

Está del lado de la responsabilidad y de [...] la actividad que tiene que realizar cada uno... pero hay cosas que vos no podés obligar a que alguien de, o sea que... cada uno da algo porque es lo que tiene para dar... eh, y está bueno que así sea, porque es diferente lo que doy yo de lo que das vos y, así se construye lo colectivo, digamos. Eh... que cada uno tiene sus límites, y no está mal, en el sentido que... por suerte lo que yo tengo como límite no es el tuyo, y, entonces nos complementamos. Eh... todos tenemos cosas para aprender, todos, o sea, todo el tiempo estás aprendiendo, no hay alguien que tiene el saber. Puede tener “el saber”, respecto de algo... podemos usarlo de referente, tomarlo de referencia para alguna cosa... pero... pero no hay un monopolio del saber, digamos (Referente escuela de oficios).

Las estrategias de participación, las actividades de cada institución, los sentidos en torno a los derechos, dan cuenta de experiencias y encuentros con la alteridad, con el otro, con lo otro. Siguiendo a Larrosa (2009), se articulan tres momentos: i) el de reflexividad, que implica que cada sujeto sale de sí mismo y en ese encuentro con el otro se producen efectos en su ser (pensar, sentir, saber); ii) el de subjetividad, porque la experiencia de alteridad produce efectos en cada uno de manera particular; iii) y el de transformación, donde los sujetos se transforman en dichas experiencias.

Estas prácticas reflejan cómo el otro es valorado desde su diferencia, corriéndose de escalas jerárquicas tradicionales. En un sentido horizontal, se funden los roles y advienen los sujetos. Son:

Formas de intervención imbricadas en lo relacional, lo subjetivo y lo afectivo que se entrelaza con la protección y el ejercicio de los derechos como orden (Carballeda, 2013). Lo relacional y vincular construye nuevas narrativas acerca de cómo habitar una institución dando lugar a nuevos modos de cuidado (Sierra y Lofiego, 2017: 60-61).

Para concluir, hemos destacado cuatro sentidos de la dimensión vincular: vínculos que se eligen; vínculos personalizados de jóvenes y referentes; jóvenes que ocupan un lugar central en la institución; experiencias basadas en la alteridad.

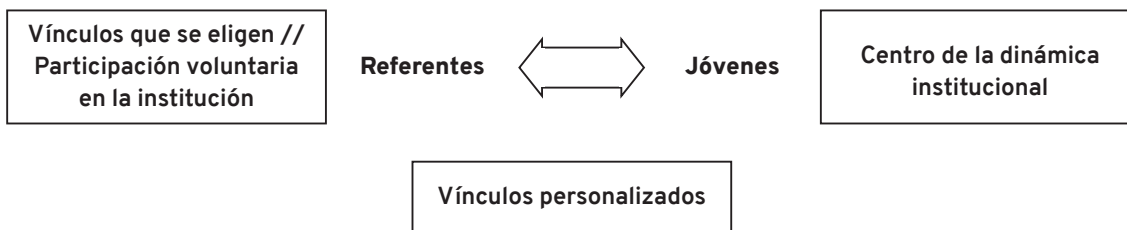


Figura 1. Experiencias basadas en la alteridad.

Hemos definido la reflexividad territorial como una característica central y común entre las instituciones analizadas. La misma refiere a una interrogación por parte de referentes, aunque también de sus estudiantes, acerca de la dinámica cotidiana de la institución. Las instituciones se ven interpeladas y expresan aquello que emerge en el territorio donde se sitúan. Una dimensión de dicha reflexividad territorial es la vincular. En ella quisimos introducir las cualidades de los vínculos que se construyen en las instituciones. Las interacciones que tienen lugar reflejan la reflexión permanente entre referentes. Hemos visto cómo diseñan sus clases según las necesidades, demandas e intereses de sus estudiantes. Los vínculos que se eligen y que se tejen entre cada integrante, dan cuenta de esta reflexividad territorial.

Desde la dimensión vincular, la reflexividad territorial vehiculiza la práctica en el ejercicio de derechos de sus integrantes. En esta dimensión fueron ubicados acontecimientos de las biografías institucionales, tales como la construcción colectiva de espacios (escuela de oficios y bachilleratos), el diseño de cursos de Formación Avanzada (circo), las asambleas (en los bachilleratos), las actividades recreativas durante los días sábados (bachillerato popular), cambiar horarios de actividades en respuesta a pedidos de los jóvenes (escuela de oficios) y la decisión de cambiar su nombre (circo). El mayor involucramiento de sus integrantes promueve su autonomía y la libertad, a la par que legitima la institución.

“Inventar recursos”. Dimensión material de la reflexividad territorial

Esta segunda dimensión de la reflexividad territorial de las instituciones se vincula con la anterior, por cuanto supone la materialización de sus dinámicas. Será desarrollada en tres sentidos interrelacionados: la emergencia, lo edilicio y la escasez de recursos materiales.

La emergencia

En primer lugar, las cuatro instituciones analizadas surgen a partir de demandas barriales. En el caso de la escuela de oficios, se trata de vecinos y vecinas que comienzan a armar talleres para jóvenes que habían abandonado la escuela. Su abordaje en red proponía su revinculación en dichas escuelas u otros formatos educativos, a la vez que enseñarles labores técnicas. Por su parte, los bachilleratos populares emergen de demandas barriales, a veces explícitas, en otros espacios. Concretamente se trata de organizaciones políticas que realizaban apoyo escolar con niñas y niños del barrio, puesto que sus padres y madres no contaban con estudios suficientes para ayudarles. En los barrios de ambos bachilleratos,

fue identificada la falta de escuelas secundarias con formatos compatibles en cuanto a los horarios de clase, posibilidad de asistir con hijas e hijos, estrategias didácticas personalizadas, entre otras.

Nosotros sabíamos sobre todo que había mucha gente grande que no tenía los estudios terminados porque era gente que ya por ahí laboraba con nosotros desde los sábados o familias que venían a traer a los hijos y las hijas los sábados, y en la charla y también en ese momento fue creada una asamblea de vecinos y de vecinas de acá del barrio. Y ahí en la charla se iba dando y sabíamos, conocíamos muchas personas grandes que no tenían el secundario completo, así que sí, era una inquietud de ellos, pero también era unas ganas de la organización y la posibilidad, no, del momento (Referente de bachillerato popular).

Vemos que la escuela de oficios y los bachilleratos populares comparten en sus orígenes demandas vinculadas con las necesidades del territorio. Ahora bien, en el caso del circo, su emergencia también responde a tales urgencias, como ser la falta de espacios y actividades recreativas y artísticas para jóvenes. Sin embargo, tras haber sido creado y desarrollado sus primeros talleres, surgen una serie de factores (se hace conocido y crece, requiere de mayor especificidad en cuanto a tamaño y altura del lugar, el alquiler del mismo no les resultaba más conveniente) que fuerzan la apertura de otras sedes del circo y, finalmente, su mudanza y unificación.⁶ Por lo tanto, esta iniciativa, que se corresponde con una demanda puntual de un barrio, luego debe ser transferida a otro contexto, lo que supuso un desafío:

Y, bueno, después, el circo en sí mismo que tiene todo para atraer a los jóvenes, solamente que por ahí no es... no es tan rápido cuando llegas a un barrio, digamos, ¿no? Es más fácil cuando tenés un taller instalado en algún lugar y los jóvenes se interesan y van, pero cuando llegas a un barrio tenés que generar ese, esa confianza, generar lo bueno que está la actividad, para que, por que... y todo lo demás (Referente del circo).

En este primer sentido, es muy clara la cuestión territorial. El territorio excede la mera localización de la institución, que se constituye como la expresión social de dicho territorio. El circo, la escuela de oficios y los bachilleratos populares son instituciones territoriales, ya que puede verse en sus dinámicas la producción social, política, económica, simbólica-cultural del espacio geográfico (Soldano, 2008).

Cristina Cravino (2009) considera central la noción de espacio (social) para analizar el barrio, el cual implica una escala de interacción que visibiliza procesos sociales más amplios. La autora, siguiendo los aportes de Ariel Gravano (2003) y Denis Merklen (2005) en sus estudios acerca de la sociabilidad barrial, destaca “la centralidad que adquiere el espacio barrial para las nuevas problematizaciones de la ‘cuestión social’”. Entonces, el espacio no es solo un marco, sino una dimensión

⁶ El circo conserva aún hoy las tres sedes. Sin embargo, en una de ellas concentra la mayor cantidad de actividades. Las otras dos tienen mucha menor concurrencia.

de la práctica social” (Cravino, 2009: 21). Es posible acceder a las prácticas de sectores populares si miramos lo que sucede en el espacio barrial.

A su vez, Cravino considera que en aquellos barrios donde hay carencias materiales, sus habitantes deben movilizarse sobre la base del territorio. De este modo, define al barrio popular como aquel en que coinciden acción colectiva, políticas públicas (en tanto espacio de focalización), soportes de familias y construcción de solidaridades de base territorial.

El barrio puede resultar central en la formación de la identidad cuando los lazos de integración social no son lo suficientemente sólidos, como se da en los barrios populares [...] Las solidaridades barriales ocupan los espacios vacantes dejados por las instituciones, y lo hacen por medio de las relaciones de proximidad [...] El barrio cumple una función de mediación entre el individuo y la sociedad mediante su inscripción en la ciudad. Sin embargo, la característica principal de los barrios populares es su déficit de integración (Cravino, 2009: 29).

La autora recupera a Merklen (2005), quien detalla elementos de los barrios populares: el territorio como fuente de poder (recursos), la cohesión, los estilos, comportamientos, estéticas particulares, y la posibilidad de devenir una vía para la integración en ciertas coyunturas.

Los casos que analizamos surgen del entramado social propio de los barrios, los cuales median entre individuo y sociedad. Por ello, las instituciones de reflexividad territorial, que nacen en dichas arenas, son una de las vías por las cuales los barrios populares se conectan con otros barrios y con la ciudad; ofician a modo de puentes.

Asimismo, este tipo de instituciones también constituyen medios para luchar por provisiones materiales y reconocimiento simbólico. Los bienes que ellas obtienen son distribuidos en el barrio. De este modo, se impulsa la movilización colectiva para conseguir tales recursos y la lógica solidaria para su distribución (Merklen, 2005). Es interesante observar cómo en el circo estas demandas iniciales y los lazos de solidaridad entre vecinos y vecinas del barrio dan lugar a una configuración de la institución. Pero al tiempo se expanden y comienzan a abrir más sedes.

A la larga nos lleva a la necesidad de tener un espacio fuera de los barrios, que pueda hacer de confluencia de los chicos de los diferentes barrios que ya empezábamos a tener y a tener contacto y a estar con nosotros, digamos. [...] Nuestro fuerte siempre fue estar muy metidos dentro de la comunidad, hasta ese momento. En ese momento dijimos “bueno, necesitamos de un lugar porque los chicos del barrio no van a otro”, o les cuesta más. Entonces para que empiecen a tener intercambio entre ellos, que vean que hay otros chicos de otros barrios que también hacen lo mismo y donde tener la posibilidad de, el día de mañana, que también se crucen con chicos de otros barrios, de otras clases sociales. Nos dimos cuenta de que era necesario el espacio fuera del barrio, un espacio neutro, equidistante y ahí llegó el espacio (Referente de circo).

La elección de una sede central que nucleara jóvenes que hacían circo constituyó un acontecimiento en la biografía institucional, marcó un antes y un después. En el pasado se priorizaba la presencia en un barrio, en una comunidad. Pero luego se produce un giro existencial, cambian las prioridades y surgen nuevos proyectos, como son la tramitación de personería jurídica, los cursos de Formación de Formadores y Formación Avanzada, lo que luego da pie a la productora artística.

Podemos pensar que parte de la impronta barrial original se pierde al recibir jóvenes de otros barrios y mover la sede inicial. Sin embargo, también podemos considerar que, al contrario, el barrio puede extenderse por medio de las instituciones, ya que las personas interesadas de cada localidad se movilizan y llegan a la nueva sede, por lo tanto, sus lógicas barriales también se mueven con ellas. Es decir, pensamos que la apertura de una sede que unifique a las anteriores no solo conecta jóvenes entre sí, sino también las dinámicas locales. A la vez, expande la institución en la medida en que, por medio de jóvenes de diferentes barrios, puede darse a conocer allí donde hoy no tiene un edificio propio.

Lo edilicio

Este sentido de la dimensión material, remite a la construcción de espacios físicos de la institución. Las personas entrevistadas ubican allí acontecimientos de las biografías donde la construcción implica más que levantar paredes e instalar cañerías. Supone el trabajo colectivo entre sus miembros. Anteriormente señalamos cómo se expresa la alteridad en este tipo de prácticas, ya que cada integrante aporta lo que mejor tiene.

[La institución] fue levantada por muchos pibes... pibas... las aulas, las cloacas, las aulas, la instalación eléctrica... bueno... que si era por el Estado, hoy en día tendría que tener tres aulas y nada más. Esto fuimos gestionando, y gestionando, y gestionando, y laburar con el barrio, hacer jornadas... Mi papá fue parte... es responsable de una obra que se hizo en la cocina, mi abuelo... (Referente de escuela de oficios).

Las otras instituciones coinciden en ubicar la obra de un inmueble, la limpieza y su acondicionamiento como instancias de unificación grupal y barrial. A su vez, surgen otros sentidos en torno a la construcción. Uno de ellos es aquello que el edificio, o el nuevo espacio, habilita para la institución.

Lo que permite la sede es poder ya tener la tranquilidad del espacio y poder como empezar a aplicar un montón de proyectos con tranquilidad, no, “con tranquilidad”, no, pero, o sea, como aplicar un montón de proyectos donde... donde tenemos dónde hacerlo, o sea, la posibilidad de... de concretar un montón de actividades que, tenían, que podíamos hacer ahora, eh, y empezamos con... con una catarata de actividades y de proyectos (Referente de circo).

En el caso de la escuela de oficios, la ampliación supuso más aulas para los cursos, así como el SUM para eventos barriales e institucionales.

Finalmente, podemos ver que este acontecimiento condensa determinados procesos que ya venían ocurriendo y de este modo se materializan.

Pero ya ahí estábamos como con Personería Jurídica, digo, igual medio como todo lo anterior, me parece como, que para mí, que ese grupo artístico, el galpón, o sea, viene como a culminar como una primera parte del trabajo que hacían Mariana y Pablo, más como esta iniciativa personal y con la otra compañera, como esa iniciativa un poco más personal que... de dar talleres, talleres, talleres, desemboca en un viaje, en la creación de... o sea, en la construcción de un galpón, eh... como que se instala, ahí, re fuerte... (Referente de circo).

Se produce un giro en el rumbo de la institución: hasta que adquieren la sede, venían desarrollando talleres de manera más aislada e informal; una vez construido el espacio unificado, se vira hacia una formalización y mayor entidad a dichas prácticas.

Lo edilicio constituye uno de los sentidos de la dimensión material, de la reflexividad territorial que venimos desarrollando. Ahora bien, se despliega en tres direcciones congruentes: la construcción y mantenimiento del espacio como instancias que unifican; aquello que lo edilicio posibilita; y simboliza la materialización de procesos que ya venían ocurriendo. Estas tres direcciones nos permiten ubicar a lo edilicio como un *agente*.

Desde su Teoría del Actor-Red, Bruno Latour (2008) define *agente a* aquello que *hace* algo, transforma. Los objetos son capaces de transportar la acción a través de fuerzas distintas a los vínculos sociales. Este autor considera que las cosas pueden determinar y servir como “telón de fondo de la acción humana”. Así como también podrían “autorizar, permitir, dar recursos, alentar, influir, bloquear, hacer posible, prohibir, etc.” (2008: 107). En ese sentido, transportan la acción social, que consiste en conexiones entre humanos y entre objetos.

Si la acción está limitada *a priori* a lo que los humanos “con intenciones” y “con significado” hacen, es difícil ver cómo un martillo, un canasto, un cerrojo, un gato, una alfombra, un jarro, una lista o una etiqueta también pueden actuar. Podrían existir en el dominio de las relaciones “materiales” y “causales”, pero no el dominio “reflexivo” y “simbólico” de las relaciones sociales. En cambio, si nos mantenemos en nuestra decisión de partir de nuestras controversias sobre actores y agencias, entonces *cualquier cosa* que modifica con su incidencia un estado de cosas es un actor, o si no tiene figuración aún, un actante (Latour, 2008: 106).

Los objetos, por lo tanto, son mediadores. Tienen la particularidad de que sus datos de entrada no predicen los de salida. En el caso de lo edilicio, los participantes de la institución no pueden anticipar aquello que un nuevo edificio, un SUM, cada aula, va a habilitar. Los elementos pueden volverse complejos, en el sentido de cargar múltiples direcciones, incluso contradictorias con las descripciones de su rol. Sus referentes, mediante su reflexividad, apuestan. Se trata de un riesgo, en la medida en que aquellas acciones (construir, mantener, limpiar) requieren esfuerzo y no hay garantías. En este sentido, Anthony Giddens plantea “el reconocimiento de que la atención a las posibilidades contrafácticas es intrínseca a la reflexividad en el terreno de la estimación y la evaluación de riesgos [...] la vida ha sido siempre un asunto arriesgado, cargado de peligros” (1995: 44-45).

Lo edilicio, en tanto sentido de la dimensión material, refleja el lugar de agente que pueden tener los objetos, para la Teoría Actor-Red que propone Latour. Así se refieren jóvenes y referentes cuando introducen como acontecimientos la construcción de los espacios, implicando un giro existencial.

La escasez de recursos materiales

En las cuatro instituciones es una constante que falten recursos materiales, en una amplia variedad: desde insumos para el dictado de clases, talleres o cursos, hasta calefacción o instalaciones más acordes con los fines de la institución. En el caso de los bachilleratos, además, suman demandas por el reconocimiento oficial para expedir títulos válidos, la docencia como trabajo rentado y con protecciones sociales, la educación popular como valiosa para el trabajo colectivo y la formación ciudadana.⁷

En parte, esta escasez está dada por su propia emergencia. Dado que las instituciones surgen “desde abajo” –generalmente a partir de iniciativas espontáneas de integrantes del barrio–, es razonable que en un inicio no cuenten con todo lo necesario. Con el paso del tiempo, la demanda al Estado se hace más visible y es una lucha diaria. En el caso de la escuela de oficios, sus referentes reconocen que, si bien pertenecen formalmente al gobierno local, esto no garantiza que suplan las necesidades, principalmente cuando hay oposición ideológica. De este modo, el Estado solo costea sueldos y el sostenimiento del inmueble.

La búsqueda de recursos materiales es una de las características centrales de la reflexividad territorial, ya que fuerza o motiva lo comunitario. El barrio y sus integrantes se vuelven recursos accesibles con los que contar. A la vez que la búsqueda, el estar atento a oportunidades, la organización de eventos o rifas, promueve instituciones más reflexivas. Estas siempre están cuestionándose y creando nuevos modos de ser y hacerse, a fin de inventar recursos. “La invención supone producir singularidad, esto es, formas inéditas de operar con lo real que habiliten nuevos modos de habitar una situación y por ende de constituirnos como sujetos” (Duschatzky y Corea, 2002: 89).

⁷ Estas luchas, si bien son centrales en la configuración identitaria de los bachilleratos, son dejadas por fuera en el presente análisis.

En el caso del circo, tramitar la personería jurídica les permite solicitar subsidios. La escuela de oficios, al ser absorbida por el gobierno local, logra cubrir los gastos básicos. Los bachilleratos populares, al contar con reconocimiento oficial, pueden brindar constancia a sus cursantes que los habilita a tramitar programas sociales. Vemos que las cuatro instituciones diseñan estrategias para acceder a mayores recursos materiales, tanto para sí como para sus miembros.

Esta carencia también conlleva un mayor vínculo con el barrio, ya que muchos de sus integrantes colaboran en alguna tarea o algún evento y también realizan donaciones. De este modo, la institución se legitima en el barrio, traspasa los muros y se habilitan encuentros y reflexiones en los que pueden gestarse nuevas propuestas.

En esta sección hemos desarrollado los sentidos principales de la dimensión material propia de la reflexividad territorial.

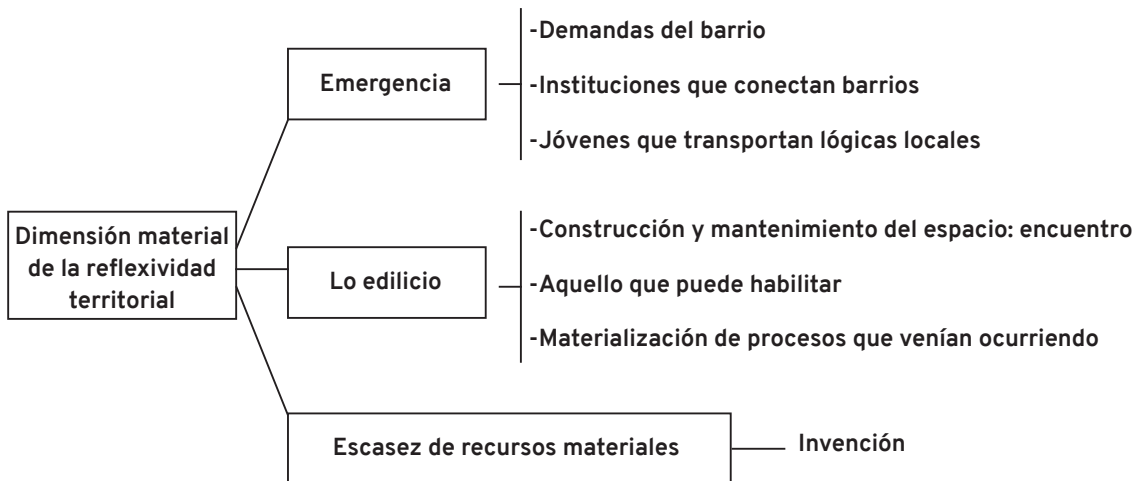


Figura 2. Reflexividad territorial. Dimensión material.

Las cuatro instituciones analizadas dan cuenta de acontecimientos en torno a lo material. Hemos observado que se constituye como carencia, en tanto los recursos siempre son insuficientes, a la vez que como potencia y posibilidad. La búsqueda de subsidios para costear sus actividades, así como la construcción de sus edificios, suponen instancias de creación. Allí la reflexividad se hace visible en la medida en que se orienta a generar mejores condiciones. También implica un mayor acercamiento con el barrio, del cual surgen demandas, sus vecinos se involucran en los rumbos institucionales y para cubrir gastos económicos.

Lo que las une

Durante el trabajo de campo, recuperamos los acontecimientos de las biografías institucionales que implicaron un giro en sus devenires, un antes y un después, tanto para la institución, sus integrantes –jóvenes y referentes– y su entorno barrial. Las cuatro instituciones que analizamos, refieren acontecimientos que dan cuenta de una reflexividad territorial. Se trata de un movimiento de ida que implica salir al encuentro del otro, de los imprevistos, de lo que sucede. Y un movimiento de vuelta, donde todo ello modifica la propia identidad institucional, altera lo propio, lo interno (Larrosa, 2009).

Al ser estas instituciones de base territorial, aquello que emerge y a lo que se le da lugar se corresponde con el contexto, que se hace texto en las dinámicas diarias. Es posible precisar cómo sus referentes reciben estudiantes, lo que sucede en sus hogares, en sus barrios, en sus biografías y construyen desde allí cada clase, taller o charla. Las instituciones que analizamos surgen, se expanden, se transforman según el territorio en el que se ubican. Es decir, el espacio no constituye el soporte de las mismas, sino más bien su motivo de ser. Las relaciones que allí tienen lugar se expresan en las instituciones. Lo que ocurre en ellas también modifica al espacio, que luego retroalimenta su dinámica.

En otro sentido, la reflexividad territorial se expresa en aquello que no alcanzan las instituciones, en cuanto a recursos materiales y simbólicos (como es el reconocimiento oficial para el caso de los bachilleratos populares). Resulta imperante la necesidad de crear actividades, eventos, convenios, manifestaciones, que generen aquellos recursos faltantes que son necesarios para realizar las actividades propuestas. Es característico de estas instituciones estar siempre alerta, atentas a las oportunidades que puedan presentarse. Por ejemplo, referentes del circo relatan cómo a veces se adelantaban con los formularios solicitados para tenerlos listos y poder acceder a determinados subsidios cuando surgiera la convocatoria.

Vemos cómo la reflexividad territorial refiere a la pregunta constante, a la búsqueda de nuevos recursos y de otros vínculos. Refleja la actitud de apertura, hacia el territorio, en un sentido amplio, que implica el encuentro con lo otro (un otro y sucesos otros). Tal como hemos descripto, la misma se despliega en dos dimensiones: vincular y material.

Dimensión de la reflexividad Territorial	Sentidos	Acontecimientos institucionales
Vincular	Vínculos que se eligen; contención: personalización en las relaciones; Jóvenes ocupan un lugar central: devienen agentes; garantizar su ejercicio de derechos como primordial; jóvenes que se expresan y legitiman la institución; Experiencias centradas en la alteridad	Cambio de nombre (circo); asambleas y espacios de decisión colectiva; contención recibida; diseño del curso Formación Avanzada (circo); cambio de horarios de talleres (escuela de oficios); actividades recreativas días sábados (bachilleratos)
Material	<i>Emergencia</i> : a partir de demandas barriales, produce fortalecimiento territorial mutuo (institución-barrio), también expande los barrios, ya que sus lógicas circulan con los jóvenes. <i>Edificio</i> : unión colectiva y barrial; condensa procesos que se venían gestando. <i>Escasez de recursos materiales</i> : búsqueda constante; fortalecimiento de vínculo con vecinos del barrio	Creación de la institución; construcción de espacios puntuales; mudanzas y acondicionamiento de nuevo espacio (circo)

Figura 3. Reflexividad territorial. Sentidos y acontecimientos institucionales.

A partir de la noción de reflexividad territorial, podemos nombrar el modo de ser y hacerse de estas instituciones. Desde su origen, se caracterizan por los vínculos cercanos con el barrio, sus demandas, las carencias locales, etc. Esto da cuenta de una institución territorial, ya que habilita a que tales lógicas sociales se expresen en la institución.

Un ejemplo claro sería el de ayer, ponele, que... que nos organizamos todos de acá para juntar plata para... para el pibito [refiere a un adolescente del barrio que fue asesinado el día previo] [...] y nos organizamos todos, recaudamos la plata, para el velorio, para los gastos... para todo. [...] antes no lo hubiera hecho porque antes no paraba acá, el Bachi es como que ayuda a la gente (Juan, 21 años, bachillerato popular).

Por otro lado, la materialidad –que implica inmueble, materiales de trabajo, sueldos de referentes– también se ubica en dicho plano. Vecinas y vecinos del barrio se comprometen y colaboran en las instancias de construcción y limpieza, así como sus referentes reconocen el desafío que supone la llegada a una nueva localidad con un formato institucional que no ha surgido de ella. En estas configuraciones territoriales, la reflexividad deviene la dinámica de búsqueda permanente, de apertura hacia el otro –el barrio, sus jóvenes– y la propia afectación a partir de dichos encuentros. La reflexividad también supone el cuestionamiento y la reinención de cada institución.

Ahora bien, estas instituciones evidencian otra característica en común, que alude al reconocimiento. Desde la propuesta de Dubet (2017), el *reconocimiento* consiste en construir un *tercero*, es decir, principios, representaciones, políticas y mecanismos sociales comunes a quienes son discriminados y a una mayoría: “En tanto la discriminación proviene de las diferencias, nos obliga a decir que tenemos en común” (Dubet, 2017: 14). Es necesario construir instituciones capaces de integrar todas las diferencias. Este designio hace mella en el circo, la escuela de oficios y los bachilleratos.

En nuestro trabajo de campo pudimos observar que las instituciones elegidas construyen aquello en común en torno a los derechos en jóvenes. Eso es lo común que motoriza las acciones en cada una de ellas. En un sentido se colocan como *terceros*, puesto que reconocen su identidad en tanto grupo particular y en sus subjetividades. Asimismo, promueven la igualdad con otros jóvenes. Sus participantes no tienen menos derecho por ser de barrios populares o por haber dejado sus estudios o por acceder a ellas a través de programas sociales.

En otro sentido, actúan como puentes, conectan, integran sujetos y sociedad. Dubet sostiene que ese *tercero* debe constituir:

Un marco común en el que puedan negociarse los problemas y así llegar a acuerdos y soluciones. Si la democracia es el arte de vivir juntos, hay que renovar la representación democrática, reconstruir la igualdad social, construir instituciones acogedoras y escribir otro relato nacional. Hay que elegir la experiencia de los individuos (2017: 123).

Tal como sostuvimos en la dimensión vincular, mediante relaciones personalizadas las instituciones incluyen a cada joven en su singularidad, es decir, sus experiencias únicas. En este sentido refuerzan el reconocimiento, el cual también tiene lugar en la emergencia de cada institución, ante demandas particulares de un barrio.

Que los pibes, a través de la formación laboral, se reconozcan como sujetos de derecho, adquieran conocimientos para poder autosostenerse, promuevan la solidaridad. Cuando promovemos la forma de cooperativa de organización laboral no es sólo por un modelo económico sino por el tipo de relación que se establece entre las personas, la solidaridad; la toma de decisiones en común; que nadie es más importante que otro (Referente de la escuela de oficios).

Las cuatro instituciones analizadas dan cuenta de una reflexividad territorial como central en su identidad, la cual es “menos un ser social que un *trabajo de construcción de uno mismo y del mundo social*” (Dubet, 2017: 73). Ellas construyen su modo de ser y hacerse permanentemente, de manera colectiva y horizontal, bajo la premisa de garantizar el ejercicio de derechos en jóvenes.

Conclusiones/Reflexiones finales

En este capítulo definimos la reflexividad territorial como una característica central y común entre las cuatro instituciones analizadas. Ella refiere a la interpelación permanente que se hacen sus referentes –y promueven en sus estudiantes como organización constitutiva de las instituciones–, con vistas a alcanzar los medios para lograr las actividades propuestas. En tales reflexiones irrumpe el territorio como constitutivo de sus dinámicas, que se expresa en cada organización.

La reflexividad territorial emerge como noción a partir del análisis empírico, siguiendo los lineamientos de la teoría fundamentada –que supone una lectura permanente entre el marco teórico y la construcción de datos del trabajo de campo–. Fue entonces, desde los acontecimientos que relataron en sus biografías institucionales, que llegamos a este concepto. A su vez, pudimos establecer dos dimensiones centrales. En primer lugar, la vincular, que remite a los sentidos de relación que acontecen en la institución, entre sus participantes, incluyendo también vecinas y vecinos del barrio. Luego, la dimensión material, que incluye aspectos relacionados con su emergencia, la construcción y sentidos de lo edilicio, y la escasez de recursos.

Las aristas de la reflexividad territorial confluyen en el cuestionamiento permanente y en la apertura al otro, con todo lo que ello implica. El ejercicio de derechos en jóvenes es promovido a partir de diversos espacios e instancias donde opera el reconocimiento en su lugar de singularidad y su inclusión en la institución a modo de protagonistas.

Este trabajo se propuso visibilizar aquellas características institucionales que favorecen el ejercicio de derechos de jóvenes de sectores populares. Lejos de tratarse de una garantía, los mismos son terreno de disputas. Se hallan obstáculos –materiales y simbólicos– frente a los cuales la reflexividad territorial surge como una estrategia para superarlos.

Bibliografía

- Ampudia, M. (2012). Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares. *OSERA* (Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas), 6, 1-15.
- Azparren, A. L. (2017). Los dispositivos del Hogar de Cristo en las villas de la Ciudad de Buenos Aires. En A. C. Camarotti et al, *Entre dos mundos: abordajes religiosos y espirituales a los consumos de drogas*. Buenos Aires: Teseo.
- Carballeda, A. (2013). *La intervención en lo social como proceso. Una aproximación metodológica*. Buenos Aires: Espacio.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En N. López (coord.), *De relaciones, actores y territorios*. Buenos Aires: IPE UNESCO.
- Cravino, M. C. (2009). *Vivir en la villa: relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Di Leo, P. F. (2017). Las identidades y legitimidades escolares. En G. Galli et al (coords.), *Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda*. Buenos Aires: Paidós.
- Ema López, J. E. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital*, 5. Recuperado de <https://atheneadigital.net/article/view/n5-ema/114-pdf-es>
- Gaitan Rossi, P. (2015). Usos y límites de la reflexividad en la obra de Anthony Giddens. *Acta sociológica*, (67), 1-23.
- Gentile, M. F. (2014). *La niñez en los márgenes, los márgenes de la niñez. Experiencias callejeras, clasificaciones etarias e instituciones de inclusión en niños/as y jóvenes del AMBA*. (Tesis Doctoral no publicada). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.
- (1992). *The transformation of Intimacy*. Cambridge: Polity.
- (1995). *Modernidad e identidad del Yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Madrid: Península.
- Gravano, A. (2003). *Antropología de lo barrial. Estudios sobre producción simbólica de la vida urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.

- Güelman, M. y Borda, P. (2014). Narrativas y reflexividad: los efectos biográficos del enfoque biográfico. *Revista Latinoamericana de Metodologías de las Ciencias Sociales*, 4(1).
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (comps.), *Experiencias y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO-Homosapiens.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Buenos Aires: Manantial.
- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina 1983-2003)*. Buenos Aires: Editorial Gorla.
- Niedzwiecki, D. (2015). Estamos en problemas. (Mimeo).
- Sierra, N. y Lofiego, N. (2017). Escuela con otros, motivaciones y emergentes. Proyectos escolares que articulan aula, familia y comunidad. En G. Galli et al (coords.), *Inclusión, convivencia democrática y políticas de cuidado en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).
- Soldano, D. (2008). Vivir en territorios desmembrados. Un estudio sobre la fragmentación socio-espacial y las políticas sociales en el área metropolitana de Buenos Aires (1990-2005). En A. Ziccardi (comp.), *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social. Los retos de las políticas sociales de las ciudades latinoamericanas del siglo XXI*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores-CLACSO-Crop.
- Tapia, S. (2016). *Cuerpos, emociones e individuación: un análisis de las experiencias de jóvenes que realizan prácticas artísticas y deportivas en barrios populares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. (Tesis de doctorado no publicada) Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Torres Victoria, L. (2011). La reflexividad en los procesos organizativos juveniles. *Prospectiva. Revista de Trabajo social e intervención social*, (16).
- Vázquez, S. (2014). *Alumnas embarazadas y/o madres. Pruebas escolares, soportes y resistencias en contextos de marginalidad urbana*. (Tesis de maestría no publicada). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina).
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2012). Personalización y escuela secundaria: Dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5929/pr.5929.pdf