

Dinámicas y sentidos territoriales en instituciones educativas del AMBA

Territorial Dynamics and Senses in Educational Institutions of the Buenos Aires Metropolitan Area

Mariana A. González

Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro, Argentina
mariana.gonzalez@yahoo.com

Mariela C. Giacomponello

Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina
giacomponello.mariela@gmail.com

Resumen

El artículo tiene como finalidad responder la pregunta acerca de cuáles son las dinámicas y los sentidos que los sujetos imprimen en las instituciones educativas a través del territorio. A partir de una estrategia cualitativa de investigación, se recuperan los testimonios de docentes, equipo de conducción y otros referentes de cuatro instituciones de nivel medio y superior localizadas en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA): un instituto de formación docente en Arte, un instituto de estudios terciarios en Recreación y Tiempo Libre y dos bachilleratos populares. Como resultado del análisis, se identificaron tres dimensiones asociadas al territorio: contextual, institucional y subjetiva. En el desarrollo de cada una de ellas se advierte que los agentes institucionales, a lo largo del territorio, construyen lógicas y disposiciones que configuran (y prefiguran) sentidos, que se retroalimentan dialécticamente. Se advierte que el territorio representa un espacio habilitante en el que se expresan prácticas, motivaciones, desafíos y horizontes institucionales de sus integrantes. Se retoma la noción de *reflexividad territorial* para visibilizar las dinámicas diarias, el modo de posicionarse y percibirse tanto a nivel institucional como subjetivo.

Palabras clave

Reflexividad territorial
 Dinámicas
 Sentidos
 Instituciones educativas
 AMBA

Abstract

The aim of this article is to answer the question about which dynamics and senses people imprint in educational institutions, throughout a territory. Based on a qualitative research strategy, we analyse testimonies of teachers, management teams and other leaders of four secondary and higher education institutions located in the Buenos Aires Metropolitan Area (or AMBA after its Spanish acronym): an institute of teacher training in Art, an institute of studies in Recreation and Free Time and two popular secondary schools. As a result of the analysis, we identified three dimensions associated with territory: contextual, institutional and subjective. In the development of each dimension, it is noted that institutional agents, through the territory, build logics and dispositions that shape (and prefigure) senses, which reinforce each other dialectically. The territory represents an enabling space where practices, motivations, challenges and institutional horizons of its members are expressed. The notion of *territorial reflexivity* is discussed to raise awareness the daily dynamics, the way of positioning and perceiving oneself both at an institutional and subjective level.

Keywords

Territorial reflexivity
 Dinamycs
 Sense
 Educational institutions
 Buenos Aires Metropolitan Area (AMBA)

Recibido: 02-04-2021; Aceptado: 31-10-2021

Introducción

Este artículo tiene por objetivo propiciar la reflexión en torno a las dinámicas y los sentidos que los sujetos imprimen en las instituciones educativas, a través del territorio. La territorialidad implica una condición y una posibilidad, que se expresa en las prácticas, motivaciones, desafíos y horizontes institucionales y de los sujetos (Soldano, 2008).

Este trabajo recupera y profundiza ciertas discusiones previas (González y Giacomponello, 2019) en torno a los sentidos y dinámicas de algunas instituciones de sectores populares que emergen en el desafío de la garantía de derechos en jóvenes (a partir de un trabajo de campo que tuvo lugar durante el año 2017 en un circo social, una cooperativa y escuela de oficios y dos bachilleratos populares). Se define allí a la *reflexividad territorial* como una categoría que condensa modos en que las/os referentes posicionan y perciben a dichas instituciones). Emerge en sus discursos y prácticas el cuestionamiento permanente, la continua reflexión, en torno al diseño de acciones territoriales que garanticen el ejercicio de derechos.

En dicho estudio se advierte que las instituciones analizadas (re)crean su identidad y se legitiman permanentemente en el diálogo con jóvenes y familias. El barrio, en tanto espacio social, supone lógicas de poder territoriales que comandan los devenires de cada organización, las cuales “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” (González y Giacomponello, 2019, p. 153).

En este trabajo se analizan dinámicas en un contexto de declive institucional. La categoría institución designa la mayor parte de los hechos sociales que están organizados, se transmiten de generación en generación y se imponen a los individuos. Comprende actividades regidas por anticipaciones estables y recíprocas. Asimismo, no son únicamente hechos y prácticas colectivas, sino también marcos cognitivos y morales dentro de los cuales se desarrollan los pensamientos individuales (Dubet y Martuccelli, 2000; Dubet, 2006). En este sentido, nos proponemos analizar el modo en que se diseñan las prácticas cotidianas en el marco de instituciones educativas.

El presente escrito se organiza del siguiente modo: en primer lugar, ubicamos el abordaje metodológico realizado; a continuación, damos cuenta de tres dimensiones (contextual, institucional y subjetiva) en las que el territorio se expresa a partir de las dinámicas y lógicas de las instituciones analizadas. Luego, visibilizamos la relación dialéctica que se presenta entre dichas dimensiones, lo que contribuye a retroalimentar la impronta territorial de cada institución. Finalmente, recuperamos los aportes previos y explicitamos a la territorialidad como un atributo central en las organizaciones analizadas.

Abordaje metodológico

En el marco de un proyecto de investigación colectiva más amplio,¹ durante 2019 se realizó trabajo de campo cualitativo en diversas instituciones educativas de gestión estatal de nivel medio y superior de Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) para analizar, entre otras, las movilidades, experiencias y vínculos entre estudiantes y trabajadores en instituciones públicas de educación. La estrategia metodológica se organizó en dos etapas: la primera (culminada) consistió en la realización de observaciones participantes y entrevistas con diversos miembros de cada institución. La segunda etapa (vigente) se basa en una encuesta *online* a estudiantes y egresados/as de estas.

1 Proyecto Ubacyt 20020170100325BA: Derechos, reconocimiento, hospitalidad: un análisis de sus configuraciones y vinculaciones en experiencias institucionales de jóvenes en barrios populares del Área Metropolitana de Buenos Aires. Director: Dr. Pablo Di Leo. Codirectora: Ana J. Arias.

En este trabajo se anticipan algunas discusiones que emergen de la primera etapa de investigación, de índole cualitativa. Dichas estrategias poseen la fortaleza de captar fenómenos de causalidad y de relación de modo integral, a la vez que permiten incorporar la “cuestión de significado y de intencionalidad como inherentes a los actos, a las relaciones y a las estructuras sociales” (Souza Minayo, 2009, p. 20). Las técnicas utilizadas fueron, por un lado, observaciones participantes, las cuales tuvieron lugar en los propios encuentros con las/os entrevistadas/os. Tanto los registros de observaciones como las propias percepciones fueron consignadas en el diario de campo, puesto que “El investigador modifica y es modificado por el contexto de la observación, siendo ésta una condición intrínseca de las actividades de esta naturaleza” (Ferreira Deslandes, 2008, p. 178). Por otro lado, se han realizado entrevistas semiestructuradas, definidas como una conversación registrada y dirigida por un/a investigador/a, según un tema de interés, a partir de una línea argumental de la persona entrevistada, a fin de poder acceder a su interpretación de las experiencias, en sus propios términos (Marradi *et al.*, 2007). Esta técnica supone una experiencia subjetiva en la medida en que la narración que los sujetos construyen nunca será igual a una anterior o futura (Kornblit, 2004).

Este análisis preliminar recupera los testimonios de docentes, equipo de conducción y referentes de cuatro instituciones del AMBA: un instituto de formación docente en arte (artes visuales, cerámica y música) (IFD)² ubicado en un barrio popular; un instituto de estudios terciarios en recreación y tiempo libre (IRTL)³ emplazado en un sector residencial de mayor poder adquisitivo; y dos bachilleratos populares (BP)⁴ que se localizan en barrios populares y periféricos del AMBA. Si bien el trabajo de campo colectivo ha relevado a más instituciones,⁵ en esta oportunidad se selecciona a estas cuatro debido a que se asume el desafío de analizar la dinámica territorial en instituciones muy heterogéneas, tanto por su localización espacial como por los objetivos que persiguen, los orígenes de cada una, las dinámicas de funcionamiento. Es decir, de todo el *corpus* de datos disponible, se seleccionan aquellas que demuestren la mayor disparidad posible.

Un segundo recorte de análisis para el presente artículo lo constituyen los actores cuyos testimonios se recuperan aquí. Si bien en el trabajo colectivo hemos entrevistado a estudiantes, en esta oportunidad únicamente rastreamos los argumentos de personas que ejercen tareas de docencia, preceptoría, bedelía y dirección, en un total de 16 participantes.

Finalmente, huelga aclarar que el trabajo de campo se realizó respetando los criterios de anonimato y confidencialidad, por lo que se anonimizan las citas aquí incluidas. El análisis fue realizado mediante un proceso de codificación, utilizando el *software* informático Atlas.ti., siguiendo los lineamientos de la *teoría fundamentada*. Esta propone un ida y vuelta permanente entre la teoría y los datos construidos en el trabajo de campo (Glaser y Strauss, 1997).

2 Los institutos de formación docente pertenecen al nivel superior. Constituyen opciones de enseñanza terciaria cuyo foco es la preparación para docentes de nivel inicial, primario o medio en determinadas disciplinas específicas (como arte o música, entre otras).

3 Instituto de Recreación y Tiempo Libre es una institución educativa pública y gratuita que dicta carreras de nivel superior con títulos oficiales en la Ciudad de Buenos Aires. Depende de la Dirección de Formación Técnica Superior del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad. Sus tres carreras –Tiempo Libre y Recreación; Pedagogía y Educación Social; y Comunicación Social orientada al Desarrollo Local– forman profesionales para intervenir en el campo socioeducativo de manera integral y fomentan el pensamiento crítico sobre la realidad.

4 Los bachilleratos populares buscan ser opciones educativas alternativas a las escuelas medias. El año 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, escolitas infantiles, jardines maternos, espacios de alfabetización y centros culturales” (Ampudia, 2012, p. 5). La mayoría de estas organizaciones promueven un ordenamiento 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.

5 Las otras instituciones participantes fueron: escuelas de nivel medio (EEM), Instituto Terciario de Formación en Lenguas, Instituto de Formación Docente en profesorado de nivel primario y secundario y una escuela normal.

La territorialidad y sus dimensiones

La territorialidad es definida como una producción social, política, económica y simbólico-cultural del espacio habitado; por lo que implica procesos de marcación y apropiación subjetiva e intersubjetiva por parte de sus habitantes (Soldano, 2008). En la misma línea, Silvana Corbetta sostiene que el territorio es “el resultado de una red de relaciones entre los sujetos individuales y colectivos entre sí, y entre éstos y el ambiente [...] una configuración compleja que surge de múltiples interacciones e interferencias de factores también resultado de esas relaciones” (2009, p. 270). Es posible identificar en este concepto tres dimensiones:⁶

Dimensión contextual. Esta dimensión refiere al territorio como un contexto, diferenciándolo de otros enfoques –por ejemplo, desde la geografía clásica– que lo ubican como un espacio físico donde simplemente se emplazan instituciones o acontecen prácticas (Azparren, 2017). De modo contrario, buscamos visibilizar el sentido activo que este adquiere, en la producción de experiencias y valores, tal como lo expresan las/os participantes.

En el caso del instituto de formación docente, este surge ante la falta de docentes de Música para el nivel inicial, atribuida a la ausencia de profesorados en la zona. Con el paso del tiempo, comienza a crecer tanto en matrícula como en disciplinas, ya que se añaden Música Popular, Artes Visuales y Cerámica. Este crecimiento supera la estructura disponible y fuerza a que deba “fragmentarse” en distintas sedes. Desde allí comienza una lucha por la unificación del profesorado en un único edificio. Sin embargo, esta disputa, luego, se transforma:

Abandonamos esa idea, ese sueño de tener un solo lugar donde esté toda la escuela de arte porque nos excedió el número. Y cambiamos por otra, otro objetivo [...]. Entonces, lo que originalmente había sido tener un edificio en un lugar en todas las condiciones, se transformó en tener un edificio en cada punta del distrito. Yo siempre les cuento a todos que de esas 23 maestras que buscaban el título de maestra de Música se transformó en una escuela de 3200 chicos con cinco carreras distintas y tres sedes. (Entrevista a director, IFD, 2019)

El entrevistado manifiesta el modo en que el territorio es activo y dinámico: “implica los procesos de marcación y apropiación subjetiva e intersubjetiva que realizan sus habitantes, dado el sistema de poder vigente” (Soldano, 2008, p. 37). A medida que el IFD comienza a crecer, emerge como demanda explícita la unificación edilicia. Sin embargo, luego se produce un giro existencial (Leclerc Olive, 2009) y se corre el foco de lucha. Lejos de tratarse de una desventaja únicamente, el hecho de estar separados en edificios distantes hace que la institución pueda ampliar la cobertura; entonces, no se produciría una fragmentación verdadera por el hecho de tener que dividirse en sedes. La unión respondería a compartir valores y luchas, lo que permite superar el obstáculo material (Dubet, 2017).

De igual modo, en los otros casos, el territorio se expresa en un contexto que condiciona y posibilita. Los bachilleratos populares surgen por la falta de educación media en determinados barrios, con la consecuente imposibilidad de vecinas/os de acceder a tales estudios.

Sí, 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. Era una inquietud de ellos, pero también era unas ganas de la organización y la posibilidad, ¿no?, del momento. (Entrevista a referente, BP, 2019)

En el caso del IRTL también tuvo lugar esta dinámica, por ejemplo, a partir de una materia que, con el tiempo, se transformó en una propuesta de mayor alcance:

⁶ Se trata de una construcción *ad hoc*.

Hay una política social que es el curso de Líderes en Recreación de Puerto Pibes, que surge a partir de estudiantes que hacían prácticas ahí con su profesor y que empezaron a ver que los que trabajaban con [chicos/as de] 17 años... Empiezan a ver que para estos adolescentes, ya más grandes, no hay nada y empiezan a promoverlo y eso se termina convirtiendo en una política social. (Entrevista a docente, IRTL, 2019)

En los cuatro casos se observa que, en una dimensión contextual, el territorio representa aquellas carencias del barrio o del espacio que conducen a la emergencia de una institución o de un dispositivo. Es decir, que no haya institutos para formar docentes, o escuelas secundarias, o actividades para jóvenes, son los motivos del contexto que inciden activamente en el devenir de la institución. Las organizaciones son de tipo territorial puesto que se emplean estrategias en función de ese espacio (y no de otro) (Azparren, 2017).

En este sentido, “el espacio no es solo un marco, sino una dimensión de la práctica social [...] (Cravino, 2009, p. 21) [se trata] de la dimensión social o a la inversa, la dimensión espacial de lo social” (Cravino, 2009, 191). El espacio (el barrio –en el caso de los BP y del IFD–) adolece de organizaciones que ofrezcan títulos u otras actividades para un grupo específico de vecinos/as; no obstante, a la vez que se sitúa desde la carencia, también lo hace desde la posibilidad. Es decir, el espacio provee condiciones de posibilidad para que estas organizaciones desplieguen su institución.

Se observa que el territorio, en su dimensión contextual, es un elemento constitutivo de las instituciones abordadas. Algunos autores/as (Svampa y Pereyra, 2003; Cerrutti y Grimson, 2004; Ferraudi Curto, 2009; Segato, 2009) señalan que desde la década de 1980, en Argentina, se reformulan políticas y organizaciones con una inscripción territorial, a fin de enfrentar la creciente pobreza y la desafiliación laboral; “el distanciamiento del entramado institucional que garantizaba la satisfacción de los derechos sociales de los sujetos habría sido compensado en parte mediante un ‘repliegue hacia el barrio’ y la emergencia de nuevos actores colectivos” (Rodrigo, 2019, p. 91). Por lo tanto, si bien procura carencias materiales o institucionales, el espacio o el contexto brinda también posibilidades de emergencia para las instituciones. Estas se inscriben en redes de relaciones locales de distintas zonas, desde las cuales desarrollan sus lógicas de funcionamiento. De modo que el territorio presenta un carácter activo.

Dimensión institucional. En segundo lugar, el territorio se expresa en la dinámica diaria de las instituciones en un doble sentido. Por un lado, el edificio y sus tensiones: el continente. Por el otro, sus integrantes, sus relaciones y estrategias: el contenido.⁷

El continente. Los edificios donde se sitúan estas instituciones son un punto de tensión central. En el caso de los BP, utilizan para dar clases las casas de vecinas/os, también edifican en terrenos cedidos o toman prestados otros espacios del barrio (centros culturales, bibliotecas, entre otros). El IFD, producto del crecimiento en matrícula y disciplinas, incorpora otros espacios vacantes en la zona (por ejemplo, un depósito de medicamentos que quedó en desuso en años de la década 1950) y que son otorgados en condiciones precarias. Por su parte, el IRTL utiliza el edificio de una escuela secundaria, vacante para el turno vespertino, lo que genera tensiones en cuanto al compartir los lugares disponibles. Dice la bedel, acerca del uso del gimnasio: “no nos dejaban usar mucho en ese momento, cuando lo abrieron, porque tenían miedo que lo arruináramos” (Entrevista a bedel, IRTL, 2019).

La cuestión edilicia emerge como un escollo complejo, que dificulta el dictado de clases en cada una de las instituciones. La búsqueda de recursos –entre ellos, el edilicio– refiere a uno

⁷ Siendo que el IFD, los BP y el IRTL son organizaciones educativas, incluyen la currícula como un elemento central de su dinámica diaria. Sin desconocer su pertinencia, en este artículo no se aborda debido a que, por su complejidad, ameritaría un extenso desarrollo particular.

de los motivos de la reflexividad territorial, puesto que compele a las/os miembros a inventar modos de acceder a ellos (sea mediante convocatorias a subsidios, pedidos a esferas públicas, iniciativas barriales) (González y Giacomponello, 2019).

Ahora bien, en el interior de estos edificios se diseñan estrategias e instancias particulares que reflejarían un interés por crear estructuras más flexibles y menos jerárquicas, como son: el Consejo Académico Institucional; el proyecto de Supervisión Docente; la Cooperadora –en el caso del IFD–; el Centro de Estudiantes; el proyecto “Saberes en Movimiento” y la estrategia de “Pares Tutores” –en el caso del IRTL–; una agrupación política, asambleas institucionales y barriales –en el caso de los BP.

Los edificios y las estrategias/instancias de trabajo que tienen lugar en ellos componen el continente de la organización, en el sentido de que contienen: a modo de envase habilitan a un interior –poroso con el afuera– en donde se despliega la potencia institucional. Lo edilicio deviene *agente* (González y Giacomponello, 2019), puesto que dispone de capacidad de *hacer* algo o transformarlo. Desde la teoría del actor-red (Latour, 2008), se ubica así a objetos que determinan o sirven de soporte para la acción humana; y se opone a considerar como actores únicamente a los humanos, a partir de su capacidad simbólica y reflexiva; más bien, insta a situar también a “cualquier cosa que modifica con su incidencia un estado de cosas” (p. 106). Desde este enfoque, los objetos –por ejemplo, los edificios– son mediadores, puesto que facilitan la ocurrencia de determinados procesos, al intermediar entre los datos de entrada y los de salida. Asimismo, son soportes para la acción institucional, debido a que brindan condiciones para el despliegue de la potencia instituyente de cada organización.

El contenido. En la dimensión institucional del territorio se expresan los vínculos que se construyen entre sus integrantes. Un primer aspecto a mencionar es acerca de quiénes son las/os que *llegan* (Carballeda, 2017; Galli, 2019). Se busca recibir y alojar estudiantes que presenten características heterogéneas.

En el caso del IRTL, confirman que concurren jóvenes de perfiles diversos (muchos/as han transitado por universidad previamente, pero otros/as son recién egresados/as de la secundaria). Para los BP, si bien hay una homogeneidad respecto de que suelen ser vecinos/as del barrio, a la vez proceden de diversos países y son de generaciones distintas (es común que haya estudiantes que podrían ser madres o padres de quienes son más jóvenes).

Al presentar características diversas entre sí, las/os estudiantes que concurren a las instituciones conllevan un desafío para sus referentes. Representan el “otro” –en términos ontológicos– de las instituciones, al plantear una novedad, un sujeto inesperado (Di Leo y Arias, 2019). Este es un elemento central en sus dinámicas diarias, puesto que las condicionan, pero también las constituyen. No son organizaciones que surgen para un público supuesto como homogéneo, a diferencia de otro tipo de instituciones que entre sus destinatarios/as contemplan grupos de personas con determinados atributos. En ellas, en cambio, la heterogeneidad (en cuanto a demandas, necesidades, expectativas de sus estudiantes) es una característica constitutiva, que motiva al diseño de nuevos modos de conducirse cada vez, lo que también aporta dinamismo.

Asimismo, en todas las instituciones se destaca una fuerte perspectiva de inclusión: el IRTL recibe a personas con sordera o ceguera; los BP flexibilizan los requisitos de admisión (por ejemplo, al otorgar más tiempo para que se acredite el nivel primario completo, o al permitir ingresos en cualquier mes del año); y el IFD se muestra permeable al adaptar horarios de cursada o tolerar condiciones materiales precarias, con el objetivo de no interrumpir las clases: “Yo tengo una frase que traté de instalar, que es ‘nunca vamos a dejar de reclamar lo que nos corresponde y tener las mejores condiciones, pero nunca vamos a dejar de dar clase a pesar de las condiciones’” (Entrevista a director, IFD, 2019).

Por lo tanto, frente al desafío de recibir estudiantes heterogéneos, las/os referentes se conducen de un modo inclusivo. Justamente, la reflexividad institucional denota la permanente reflexión y rediseño de las estrategias y dispositivos institucionales adoptados para tal fin (González y Giacomponello, 2019). Al no haber un tipo de estudiante esperado, tampoco hay recetas acabadas sobre cómo alojarlo. Sin embargo, emerge una constante allí en torno al reconocimiento. Lo vincular es un elemento central en las instituciones; son las relaciones entre sus miembros las que promueven la coconstrucción de estrategias inclusivas, tal como lo señala un docente:

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 [...] se logra un acompañamiento personal de cada uno [estudiante] teniéndolo en cuenta. (Entrevista a docente, BP, 2019)

Axel Honneth (1997) plantea tres formas de reconocimiento que se expresan en modelos de amor, derecho y solidaridad, los cuales establecen las condiciones formales para que los sujetos vean garantizadas su dignidad e integridad en el marco de sus interacciones. Define integridad como el modo en el cual un individuo se siente apoyado por la sociedad en sus autorrealizaciones prácticas y puede remitirse a sí mismo bajo los modos de autoconfianza, autorrespeto y autoestima. En las instituciones analizadas, el reconocimiento se expresa en el respeto de los tiempos, gustos o necesidades de cada estudiante, por ejemplo, en el diseño de la clase, o cuando se recuperan sus trayectorias previas, o se proponen actividades en sintonía con sus inquietudes y expectativas.

Ahora bien, aun cuando las/os referentes prioricen lo vincular y el reconocimiento, eso no exime a las organizaciones de conflictos y desencuentros. Por el contrario, manifiestan que a veces faltan criterios comunes de trabajo o de reuniones para acordar tales pautas: “Yo creo que faltan espacios de encuentro y en los espacios de encuentro surgen un montón de cosas, ¿no? En el cara a cara debatís algún tema... Faltan para mí producción escrita, falta producir, falta escribir” (docente, IRTL).

La reflexividad es constitutiva de estas instituciones puesto que, al emerger de demandas barriales y consolidarse a medida que *van siendo*, muchas veces no hay una previsión futura clara (González y Giacomponello, 2019). En la medida en que las prácticas organizativas no son lineamientos establecidos, sino que muchas veces se moldean en función de la coyuntura, este tipo de desencuentros constituyen tensiones corrientes, que develan el carácter territorial de la institución. Esto es, la territorialidad refiere justamente a que las lógicas del afuera (el contexto) y las subjetividades de sus participantes constituyen, fuerzan, promueven, diseñan la dinámica diaria de las instituciones. Tanto sus aspectos materiales –el edificio–, como los organizativos –estrategias, tipo de clases– necesariamente se tensionan, de un modo estructural.

El atributo central de la dimensión institucional es que quienes llegan son recibidos/as –aun cuando esto supone desencuentros o tensiones–, pero a sabiendas que de eso se trata este tipo de organizaciones. La territorialidad remite a la permeabilidad. Cuando decimos que las instituciones son socialmente producidas, esto refiere a que los sujetos generan, con toda la complejidad que esto concierne, a las instituciones (y no únicamente en sentido inverso). Así como el espacio físico no es un mero marco, los participantes no son simples transeúntes, sino que en ese pasar-transitar-habitar la organización, se produce una –mutua– afectación. Es importante destacar que al emerger “desde abajo”, a partir de la lucha por la garantía de derechos vulnerados (entre otros, el derecho a la educación, en determinada zona), las relaciones que acontecen tienen como una de sus finalidades la cohesión y organización para la disputa.

Finalmente, esta dimensión institucional de la territorialidad abarca: edificio/estructura, estrategias, instancias de trabajo y tramas vinculares entre actores, sentidos que se afectan de manera recíproca.

Dimensión subjetiva. El territorio se expresa en la dimensión subjetiva en varios sentidos. Uno de ellos es la motivación de las/os integrantes de la organización. Un docente observa que en sus estudiantes “hay como muchas ganas, mucho arraigo, muchas pilas por formarse, en salir a la cancha y empezar a dar clases. Eso se ve, como mucho... mucha adrenalina” (Entrevista a docente, IFD, 2019). Esa motivación también la tienen las/os profesoras/es: “Yo siempre tuve ganas de ser docente. A mí siempre me gustó la docencia. A mí me gusta intentar ayudar al otro. Entonces encontré en la docencia eso” (Entrevista a docente, IFD, 2019). En el caso de los BP, de igual modo, se encuentran estos sentimientos presentes, puesto que suelen concurrir de manera voluntaria, sin cobrar salario. Se observa que en las instituciones analizadas, hay una fuerte apuesta por la satisfacción de todos/as sus integrantes. Se trata de un elemento que favorece la dinámica diaria y también contribuye a la pertenencia institucional.

Lo que pasa que la mayoría de los alumnos son vecinos: todos viven en frente, al lado, eh, excepto Franco, por ejemplo, que vive como a 20 cuadras, más o menos, y él va y viene caminando... todos los días. Eh, no es del barrio pero... bueno, elige... lo elige, al bachi... y, se siente, eh... tanto él como muchos, se siente... creo que encontraron un espacio de pertenencia. (Entrevista a referente, BP, 2019)

La institución se produce a la par que los/as estudiantes se apropian de ella. Es decir, se trata de un mismo movimiento en que la institución se crea y recrea, en simultáneo a que las/os sujetos construyen su pertenencia y se identifican con ella. En los sujetos, “La identidad no es generada porque se comparte un territorio común sino que es la identidad la que genera, instaura, el territorio” (Segato, 2009, p. 47). Al apropiarse de la institución, sus miembros construyen su pertenencia, que retroalimenta su forma de ser. “Los sujetos marcan y definen el espacio y el espacio marca a los sujetos con su identidad” (Cravino, 2009, p. 191); la impronta institucional produce efectos particulares en la subjetividad de sus participantes.

Tal como señalamos en la sección anterior, hay un esfuerzo docente por la afectación subjetiva de sus estudiantes, que ocurre mediante el reconocimiento y registro del otro, de sus tiempos de aprendizaje, de sus necesidades, de las posibilidades de cursada o de cumplimentar ciertos requisitos; que se vinculan con el ejercicio de derechos. Una bedel del IRTL recuerda una situación, cuando ella era alumna:

Entonces ahí la profe nos dijo, en esta ardua discusión “yo no quiero que piensen como yo, yo no quiero que me digan lo que yo digo y no me interesa que opinen distinto que yo. Ustedes tienen sus opiniones. Lo que yo quiero es que ustedes puedan defender la que ustedes piensan”. Como que ahí me gustó más, ahí entendí un poco más lo que quería [...]. Cada uno tiene una ideología, que la tiene que poder sostener con sus propios valores y con sus propias palabras, no así porque sí. Y ahí es como que ahí entendí la carrera así. (Entrevista a bedel, IRTL, 2019)

La búsqueda por garantizar derechos aparece como prioridad en las instituciones analizadas. Para el caso de sus estudiantes, se trataría del efectivo ejercicio de la educación. Y para las/os docentes, el de trabajar. En ambos, el espacio territorial se vuelve un punto de apoyo y sostén para los sectores que se ven afectados por los procesos de exclusión (Merklen, 2005). Se consolida una resistencia que, según Nelson Maldonado Torres (2017), implica una reexistencia. El autor considera que en la resistencia se crean maneras de existir “que incluye[n] formas de sentir, de pensar, de actuar en un mundo que se va construyendo el mismo a través de variadas insurgenias e irrupciones que buscan constituirlo como un mundo humano” (p. 26).

A la vez que su motivación radica en garantizar el ejercicio de derechos, se produce también una expectativa de transformación que tienen docentes hacia estudiantes. Se estructura una relación don y contradón (Gentile, 2014; González, 2020), en la que se espera que haya una retribución a cambio. En el caso de los BP, las/os referentes dan, realizan su tarea en pos de asegurar derechos vulnerados (por ejemplo, cuando tienen tolerancia y flexibilidad respecto de los

requerimientos formales) pero, a cambio, esperan que sus estudiantes respondan de manera comprometida, con esfuerzo. En el IFD se observa tal expectativa del siguiente modo:

Cuando uno tiene un proyecto de estudiar una carrera, hay algo que te atrae, digamos. En nuestro caso es esa fantasía de ser artística. En el 90% de los casos. Uno va a una escuela de arte porque se ve tocando en el Luna Park si sos músico o exponiendo en tal lugar. Y en muy menor medida está el que viene consciente que está haciendo una carrera docente porque quiere dedicarse a enseñar. Después lo que intentamos nosotros es transformar eso o no transformar o poner relevancia en la importancia de nuestro oficio, digamos. (entrevista a director, IFD, 2019)

Las/os docentes expresan la necesidad de que ocurra un cambio en sus estudiantes, sea en la manera en que conciben el tiempo libre y la recreación, o en el hecho de cultivar una vocación docente. Es posible advertir, entonces, que las/os docentes se dirigen con reconocimiento del otro, del/de la joven, de sus gustos, tratando de propiciar el ejercicio de derechos, pero simultáneamente, también se persigue un cambio subjetivo en ellos/as.

Este tipo de intercambios refiere al proceso que Jacques Derrida (2014) define como *don-contradón* en el marco de la hospitalidad condicional. Se trata de dar, recibir y luego devolver. En este sentido, se inscribe en la lógica económica de la reciprocidad y del intercambio. Desde el cálculo, el sujeto es reconocido. Hay una intencionalidad en el dar, con retorno. Es importante advertir que Derrida plantea la tensión permanente entre el contradón, propio de la hospitalidad condicional, y el don, que se corresponde con la hospitalidad incondicional.⁸ Es decir, no se trataría de una lógica economicista sin más, sino que se tracciona permanentemente con la lógica del dar sin esperar nada a cambio. El autor sostiene que ambas lógicas conviven y se afectan mutuamente, pudiendo el sujeto actuar en función de una más que de otra en ciertos momentos, pero que siempre ambas están presentes.

Las acciones de adultos/as a cargo en las instituciones persiguen la meta de transformar a los/as jóvenes, por lo que se enfrentan al desafío de lograr que estos/as “quieran” ser transformados/os, esto es, que asuman la responsabilidad de una nueva manera de conducirse, de reclamar, de formarse. Se espera una (re)construcción identitaria y (re)orientación moral (Di Leo y Arias, 2019).

El anhelo de su transformación se vincula directamente con el sentido de la institución. Es decir, el IFD espera formar docentes y no artistas; el IRTL aspira a que sus estudiantes se apropien de un significado del tiempo libre, el ocio y la recreación específicos. No se trata de buscar una transformación en la subjetividad de sus estudiantes *per se*, sino que dicha transformación es el *leitmotiv* de tal organización. Las instituciones apuestan a un cambio en la subjetividad de las/os participantes, pero no en cualquier aspecto, sino en aquellos atributos que conciernen a la actividad en la que forman.

Esto no implica una lógica dogmática o autoritaria, más bien, el modo de lograrlo se presenta como democrático, de manera que la transformación subjetiva esperada no sea por medio de la imposición, sino por medio del reconocimiento.

⁸ Esta es definida “como acontecimiento que exige una pureza absoluta del dar (sin retorno, no-intencional, sujeto al olvido absoluto) [...] se sustrae a toda anticipación, problematización o cálculo” (Penchaszadeh, 2014, p. 54). Derrida postula la hospitalidad como un don ofrecido graciosamente; lo inscribe en la responsabilidad absoluta. “Si hay don, lo dado del don (lo que se da, lo que es dado, el don como cosa dada o como acto de donación) no debe volver al donante. No debe circular, no debe intercambiarse, en cualquier caso no debe agotarse [...] debe seguir siendo aneconómico” (1996, p. 18). La hospitalidad absoluta es un don sin reserva (Dipaola, 2015).

Dialéctica territorial

A partir del análisis de las dimensiones de la territorialidad, es posible identificar una dialéctica⁹ entre ellas, puesto que se produce una mutua retroalimentación. El modo en que la institución se conduce en una de sus dimensiones produce efectos en la otra, lo que contribuye a su mayor desarrollo. Es decir, acciones que se enmarcan en uno de los sentidos de la territorialidad producen frutos en otro sentido que retornan potenciando al primero.

A continuación, nos proponemos explicitar este interjuego focalizando en los efectos en cada una de estas dimensiones. Es interesante observar cómo ellas se retroalimentan entre sí en un proceso de *dialéctica territorial* que, a los fines expositivos, detallamos en tres secciones: i) retroalimentación a la dimensión contextual; ii) retroalimentación a la dimensión institucional; y iii) retroalimentación a la dimensión subjetiva.

Retroalimentación a la dimensión contextual. La dimensión contextual del territorio refiere al modo en que la lógica barrial –externa–, lejos de ser un aspecto pasivo o de mero emplazamiento, condiciona los modos en que esta se concreta, tanto en sus orígenes como en sus sucesivos devenires. Es posible advertir que hay una ida y vuelta entre ambas –institución y territorio–, que se sostiene porque las acciones de una condicionan y potencian a la otra.

Por ejemplo, los BP emergen de las demandas del territorio (al no haber allí escuelas medias y dado que una gran cantidad de vecinas/os no habían terminado el secundario). Luego, en un segundo momento analítico,¹⁰ se advierte que, ante la necesidad de contar con fondos para poder sustentarse, se emprenden diversas acciones en el territorio (venta de productos, rifas, recepción de donaciones, armado de cooperativas, etc.). Es decir, el tipo de estrategias y la manera en que se diseñan responde a lo local, que implica conocer y reforzar los recursos allí disponibles, a la par que se sostienen las expectativas de reconocimiento estatal. De esta manera, se consolida el vínculo: el bachillerato promueve el acceso a la educación en una zona puntual, las/os vecinas/os asisten a las clases, a la vez que contribuyen a las estrategias de generación de recursos, lo que también produce un mayor arraigo de la institución con el barrio y de los/as participantes con la organización, puesto que dichas acciones recuperan sus virtudes personales.

Del mismo modo sucede con la cuestión edilicia del IFD. En un primer momento comienza su dictado de clases en un centro de estética que le prestaba las instalaciones en un horario disponible. Con el paso del tiempo, dicen:

Pero ya en el 90 se dijo “no podemos todo esto seguir haciéndolo funcionar en esa aula que nos prestaba la escuela de estética tenemos que conseguir otro lugar”. Se avanzó, se buscó y estaba ese edificio que tiene que ver con un proyecto de Ramón Carrillo de un polo de salud en esta zona, entonces nos cedieron una parte de ese edificio para ese proyecto que era la carrera de música y artes visuales. Entonces nos mudamos ahí, que era entre el 90 y el 91 de allá de esa escuela que nos prestaba, la escuela de estética a ese edificio, y siguió creciendo, cada año era un año más de cada una de las carreras y más estudiantes, etcétera, etcétera. (Entrevista a director, IFD, 2019)

En este caso hay una vacancia barrial, relacionada con la falta de institutos para formar docentes en música. De este modo, se valen de los espacios disponibles para comenzar a dar clases (el centro de estética). Luego, al crecer en matrícula, buscan otros lugares en la zona y encuentran un edificio abandonado que es cedido/recuperado por la institución. De esta manera, se

9 Proponemos la figura de “dialéctica”, desde el materialismo histórico de Engels (1976, 2018), para quien la conciencia no determina el ser de la persona, sino que la realidad social, las tensiones y los poderes crean y condicionan la realidad humana.

10 Es importante mencionar que la distinción en etapas responde a los fines expositivos. En la práctica, cada uno de estos momentos sucede al modo de proceso, de manera simultánea, o con temporalidades diversas, no necesariamente cronológicas.

produce un nuevo aporte al barrio: reacondicionar espacios vacíos y deteriorados, ofrecer más carreras, ampliar la estructura.

El IFD termina ubicándose en tres edificios de la misma localidad, pero alejados geográficamente, lo que les fuerza a hacer

un laburo en redes, si bien esta es la única escuela de formación terciaria de La Matanza y de varios municipios del oeste y por lo menos del conurbano, funciona un poco en red y es como un faro más allá de la formación de docentes. (Entrevista a docente, IFD, 2019)

El entrevistado afirma que el trabajo en red se consolida al “generar propuestas, generar lazos, compartir información”. Entonces, el alejamiento de las sedes retroalimenta la dinámica institucional al ofrecer un trabajo mancomunado y coordinado, así como también se constituye como un aporte barrial, puesto que brinda formación docente en dicha localidad, con un mayor alcance.

Un tercer elemento en la dialéctica territorio-institución es el sentido de la enseñanza que tienen las/os docentes allí:

Es importante pensar en este caso la enseñanza, la enseñanza artística desde una mirada territorial. Nosotros estamos formando docentes que van a trabajar en La Matanza básicamente, que van a trabajar en la educación pública, que van a trabajar en instituciones en conflicto, cargadas de problemáticas, cargadas de cuestiones que a veces no exceden a lo teórico o a la formación [...]. Nosotros estamos formando docentes que van a laburar en los mismos barrios donde ellos posiblemente viven o tienen mucha similitud. (Entrevista a docente, IFD, 2019)

Entonces, la dialéctica consiste en seguir apostando al trabajo en barrios desde las lógicas locales, que a la vez condiciona al tipo de formación y de enseñanzas. El territorio no ocuparía un lugar de localización pasiva, sino de producción de sentidos que son recogidos institucionalmente, puestos en marcha en la educación, para que luego quienes egresen puedan promoverlos o estar preparados/as para la tarea docente en este (tipo de) barrio.

Finalmente, en el IRTL también hay un esfuerzo para que los contenidos que se transmitan sean acordes con el contexto.

Bueno, eso te quiere decir que es una tensión enorme que nos plantea a nosotros todo el tiempo qué recreación estamos formando y cómo se van a encontrar esas adaptaciones entre lo que se vive acá y lo que pasa afuera. [...] Entonces intentamos que las cátedras no trabajen aisladamente del contexto y entre sí, buscando y provocando los puentes, las alianzas, las relaciones entre prácticas y teorías, las relaciones entre el adentro y el afuera del instituto. (Entrevista a director, IRTL, 2019)

Es decir, si bien va de suyo que se espera que los contenidos incluidos en los programas de formación sean pertinentes para la práctica profesional habilitante, en este caso hay una fuerte sensibilidad social respecto del lugar de aplicación o de inserción profesional, lo que promueve experiencias de encuentro con los futuros destinatarios.

Es por ello que la dimensión contextual del territorio se expresa en generar condiciones y lógicas que retroalimentan al funcionamiento de la institución, en contexto. Es decir, esas características del territorio condicionan y promueven un tipo de organización que en su tarea diaria produce efectos que retornan potenciando los atributos contextuales de base.

Retroalimentación a la dimensión institucional. Los vínculos que se tejen entre integrantes, la expectativa de inclusión perseguida, la necesaria reflexividad –que se vuelve un recurso para

superar obstáculos-, aspectos referidos a lo edilicio y los espacios diseñados allí son atributos que se ven potenciados en la dialéctica territorial.

Un primer elemento es que en algunos casos sus docentes fueron estudiantes de allí, en el caso de los bachilleratos populares, también manifiestan que una egresada permaneció como ayudante en una materia y como preceptora. Muchos/as de los/as docentes de la institución han egresado de ella. Su paso en carácter de alumno/a hace que luego quieran quedarse, o volver, pero en otro rol. Se expresa la intención de devolver aquello recibido (contradón), lo que retroalimenta a las dinámicas institucionales y potencia su continuidad. También se genera un compromiso y un arraigo.

Puede verse, entonces, que la dimensión institucional (vínculos e inserción laboral) produce efectos positivos en la propia subjetividad –sentido de pertenencia-. Este sentimiento de arraigo motiva a que los actores realicen tareas que superan la docencia y, así, contribuyen al mantenimiento de la institución a la par que lo institucional construye territorio. Además, algunos/as participantes manifiestan alcanzar metas personales vinculadas con la militancia o con la propia vocación. Las trayectorias previas (militancias, frustraciones, gustos personales) logran ser canalizadas en las instituciones. En este sentido, se produce una retroalimentación, puesto que, a la vez que ellos/as logran metas personales, contribuyen a la dinámica institucional, que promueve experiencias de superación y satisfacción personal.

Cuando yo llego acá (yo llegué hace 10 años)... En realidad yo vengo como de una militancia más de los possetentas, de la posdictadura, de los finales y principios de la transición [democrática], trabajando en organizaciones sociales vinculadas con la educación popular, en determinados proyectos. (Entrevista a directora, IRTL, 2019)

En tercer lugar, las/os participantes parecen coincidir en una mirada personal en torno a cómo considerar las carencias materiales (*continente* institucional).

No, sí, tal vez hay una cuestión de buscar otra alternativa a distintas situaciones. De hecho, este edificio, bueno, que de hecho no está en buenas condiciones, nos lo entregaron hace dos años y lo venimos peleando desde que yo estaba como alumno. O sea, hace 10 años que se viene pidiendo el edificio que entregaron... a uno de los techos que ya está totalmente lleno de hongos. [...] Y bueno, de buscarle otra alternativa para que, bueno, justamente para no quedarnos ni tampoco ir hacia atrás, sino que justamente seguir avanzando. (Entrevista a docente, IFD, 2019)

Nosotros usamos este pasillo horrible, así de amarillo espantoso, como una galería (Entrevista a directora, IRTL, 2019).

Las/os participantes logran repensar y reconstruir las carencias materiales como una condición de inicio (el “daño previo”) pero que conlleva a una oportunidad de mejora. Ello no supone abandonar la lucha, sino más bien enfrentar los obstáculos mientras se pelea por obtener condiciones mínimas de trabajo/estudio. Esta mirada posibilita el diseño de estrategias para que un pasillo en mal estado logre ser una galería o que el depósito de remedios sea una escuela de docentes. De esta manera, la perspectiva que tienen las/os referentes en torno a cómo concebir los obstáculos retroalimenta el carácter de disputa que asumen las instituciones; a la vez que supone uno de los modos en que la reflexividad institucional-territorial-colectiva se manifiesta.

Por último, y en línea con este sentido, algunos/as participantes caracterizan a su institución desde la sensibilidad social, acerca de la conciencia de clase que buscan promover en sus estudiantes, para prepararlos/as como futuros maestros/as en barrios vulnerables.

Es una institución progresista, con un compromiso con las temáticas, las problemáticas sociales, cuyos trabajadores y trabajadoras están muy formados. Yo

creo que es una profesión que apunta justamente... Para mí es una profesión anticapitalista. Porque claramente la búsqueda es la de generar la libertad [respecto del uso del tiempo libre]. (Entrevista a docente, IRTL, 2019)

Puede apreciarse que la mirada institucional respecto de las problemáticas sociales no surge por el mero hecho de ser una organización educativa, más bien es producto de los valores que pregonan quienes las integran (docentes y estudiantes). En este sentido, se visibiliza la retroalimentación, puesto que ellas/os encuentran una institución acorde con sus expectativas, a la vez que contribuyen a su identidad territorial, “progresista”, social.

Retroalimentación subjetiva. En este apartado nos proponemos recuperar algunas de las experiencias que contribuyen al desarrollo subjetivo de los actores que integran las instituciones analizadas. Muchas ya han sido presentadas con anterioridad, justamente, a partir del carácter retroalimentario entre dimensiones, que supone una mutua y recíproca afectación.

Estas instituciones parten de la premisa de reconocer que hay “un registro del otro” (directora, IRTL) desde el que se puedan habilitar las agencias personales, en procesos respetuosos de subjetividad. Así lo expresa el testimonio de una referente del BP cuando confirma que allí se priorizan relaciones con más “humanidad” y comprensión, respetando los tiempos personales de cada estudiante. Otra entrevistada apuesta al “poder desdoblarte y ponerte en el lugar del otro. Si vos podés entender al otro, podés entender muchas cosas. A mí me parece que es importantísimo, pensar, escuchar” (Entrevista a bedel, IRTL, 2019).

El reconocimiento de las/os estudiantes, de sus tiempos y necesidades, se posiciona como la base para propiciar sus agencias (Giddens, 2003), lo que refiere a la intención y la capacidad de las personas de llevar a cabo las acciones propuestas. La retroalimentación subjetiva puede verse en el hecho de que los estudiantes, que asisten allí para aprender u obtener una titulación, encuentran además vínculos afectivos.

Mariana Chaves (2006) reconoce la importancia del estudio de los circuitos de sociabilidad, formas de agrupamiento, el modo de estar juntos y la apropiación que hacen los jóvenes del tiempo y el espacio, a fin de comprender las prácticas culturales emergentes y la juventud que se está construyendo. En este sentido, el concepto de *sociabilidad* es definido como el gusto por estar juntos; es la “forma lúdica de asociación” (Simmel, 2002, p. 197).

Adicionalmente, la propia subjetividad del/de la estudiante se ve potenciada cuando las lógicas institucionales promueven experiencias de libre expresión y reflexión:

[Para definir a la institución] Para mí la palabra es “frescura”, como... Acá los estudiantes te van a decir lo que piensan, aunque no sea lo políticamente correcto, aunque... Y te hacen preguntas totalmente que hasta podrían ser ridículas pero... animarse a hacer una pregunta ridícula es como... surgen un millón de interrogantes. Yo de acá me voy siempre pensando cosas que dijeron los estudiantes. Yo también doy clases en la UBA y no pasa eso, para nada. Nadie te va a hacer una pregunta ridícula por miedo al ridículo, por miedo a... No sé si por miedo, por acartonamiento, no sé... Eh... Y me parece que acá eso sí se da. (Entrevista a docente, IRTL, 2019)

A partir de las vivencias que las/os estudiantes tienen en sus trayectorias educativas se van consolidando la pertenencia y el arraigo mencionados anteriormente. François Dubet (2004) posiciona a la lógica de subjetivación como aquella lógica de acción (órdenes de sentido, significaciones, justificaciones, modos de actuar) por la cual el sujeto actúa de manera autónoma, sin repetir mandatos hegemónicos ni una manera racional competitiva. Se trata de una apuesta por una subjetividad creativa. En este sentido, cuando las/os estudiantes pueden expresarse sin temor a ser juzgadas/os se produce un movimiento subjetivante que les permite construir su propia posición como sujetos, en el marco de las propuestas institucionales. Se abona, así, a su

seguridad ontológica, que consolida una experiencia de apropiación subjetiva del sí mismo, del otro y del entorno institucional (Di Leo, 2008).

Por último, es importante señalar que, cuando las/os docentes promueven la libre expresión de sus estudiantes, retroalimentan su propia subjetividad. Es decir, fomentando las libertades, capacidades, modos de expresión de jóvenes, las/os docentes logran posicionarse de un modo subjetivante, hacia ellas/os mismos.

Entonces digo, por más que la realidad sea tan dura, elegí ser docente y elegí esto y estas palabras que... porque la esperanza es... vos le tenés que mostrar a los pibes que hay otra cosa. Que es verdad, que existe esa mierda, esa realidad, la *falopa*, pero que hay otras cosas. El día que yo no pueda ser capaz de mostrarles otra cuestión es el día que yo deje la docencia. Es así de sencillo. (Entrevista a docente, IFD, 2019)

En este ejercicio de docencia, donde se promueve la *prefiguración* de un futuro diferente (Ouvina, 2013), se expresa también una retroalimentación sujeto-sujeto; puesto que las/os referentes promueven prácticas de agencia y reflexividad en sus estudiantes, a la vez que desarrollan lógicas de acción subjetivantes hacia su propio ser. La retroalimentación entre las dimensiones subjetiva, institucional y contextual se expresa en tanto que "Los procesos de subjetivación, entonces, son una instancia de resignificación y de reapropiación material y simbólica" (Vommaro, 2012, p. 64).

Palabras finales

Este artículo se propone contribuir al análisis de las dinámicas y los sentidos que los sujetos imprimen en las instituciones educativas a través del territorio. De este modo, se destacan las dimensiones de la territorialidad, a fin de visibilizar su complejidad. Estas fueron presentadas en tres planos: contextual, institucional y subjetivo. El territorio compone una realidad social, que determina una red de relaciones y fenómenos.

En el análisis de cada dimensión se advierte que los agentes institucionales, a lo largo del territorio, construyen lógicas y disposiciones, que configuran (y prefiguran) sentidos. De esta manera, se supera la visión de una localización para convertirse en un verdadero productor de realidad. Cada una de estas dimensiones confirma que las organizaciones no serían lo que son si estuvieran localizadas en otro territorio. El análisis de los testimonios de actores institucionales muestra su carácter activo, ya que produce y ofrece resistencias, predispone a la emergencia de prácticas institucionales, así como desarrollos subjetivos en sus participantes. Desde el territorio se articulan lo material y lo simbólico.

Asimismo, en esta trama se hace visible que las dimensiones de la territorialidad identificadas presentan mecanismos dialécticos, puesto que acciones llevadas a cabo en una de ellas retroalimentan a la otra. Se trata de una mutua afectación, que abona a su complejidad. Cuando sostenemos que esa institución no sería la misma en otro contexto, o que los docentes no se desarrollarían de igual modo en otra institución, o que las estrategias de esa organización seguramente serían diferentes en otro barrio, pretendemos referir a la lógica dialéctica de la territorialidad.

La territorialidad compone un fenómeno complejo, que tiene sentido en sí mismo y que no solo adjetiva sino que también produce sujetos e instituciones. Si bien el espacio físico opera como soporte de relaciones sociales e instituciones, este es socialmente producido. De tal modo, no es solo un marco, sino una dimensión de la práctica social, por lo que los fenómenos sociales y subjetivos que allí acontecen ejercen efectos en su consolidación.

En los bachilleratos populares, el instituto de formación docente y el de recreación y tiempo libre se presentan características de la territorialidad que confirman su excedencia por sobre la ubicación en el mapa. Es decir, las instituciones analizadas presentan características diversas en cuanto a su localización, nivel de educación, públicos que reciben; sin embargo, presentan atributos propios de la territorialidad en las diversas dimensiones. Justamente, el carácter territorial supone reconocer el dinamismo de las realidades sociales. No puede pensarse el territorio sin considerar el contexto, las instituciones y los sujetos, en simultáneo. De lo contrario, se tendrá una mirada sesgada, que no contempla los factores que producen la complejidad de este fenómeno.

En un contexto actual de declive institucional (Dubet y Martuccelli, 2000), es central analizar las instituciones desde una mirada que recupere aquello específico y particular, y vincularlo con la construcción de lo común que sostiene a los actores y promueve en ellos prácticas de agencia y reflexividad. Los testimonios recogidos en este trabajo muestran el modo en que las organizaciones se comportan como soportes subjetivos disponibles, que contribuyen a la superación de pruebas existenciales en los procesos de individuación. En este sentido, urgen lecturas que recuperen las dinámicas institucionales que alojan a sujetos y les ofrecen una guía de sentido en un mundo que se presenta como vulnerable, precario e imprevisible; por lo que se posicionan como una malla de contención para sus procesos biográficos.

Referencias

- Ampudia, M. (2012). Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares. *OSERA*, 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, D. Jones y P. F. Di Leo (Eds.), *Entre dos mundos: abordajes religiosos y espirituales a los consumos de drogas* (pp. 165-189). Teseo.
- Carballeda, A. (2017). La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones. *Ser digno de ser "La secundaria como Derecho"*. *Voces en el Fénix*, 62, 46-51.
- Cerrutti, M. y Grimson, A. (2004) Buenos Aires, neoliberalismo y después. Cambios socioeconómicos y respuestas populares. *IDES*, 5, 1-64.
- Chaves, M. (2006). Investigaciones sobre juventudes en Argentina: estado del arte en ciencias sociales. En E. Faur (Coord.), *Estudio Nacional sobre Juventud en la Argentina* (pp. 1-93). Instituto de Altos Estudios Sociales (IDAES).
- 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* (pp. 263-300). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE); UNESCO.
- Cravino, M. C. (2009). *Vivir en la villa: relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Derrida, J. (1996). *Dar el tiempo*. Paidós.
- Derrida, J. (2014). *La hospitalidad*. Ediciones de la Flor.
- Di Leo, P. F. (2008). *Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* [tesis de doctorado publicada. Universidad de Buenos Aires].

- Di Leo, P. F. y Arias, A. J. (Dirs.) (2019). *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Espacio Editorial.
- Dipaola, E. (2015). Hospitalidad y reconocimiento: reflexiones sobre el otro y sobre la igualdad en sociedades de consumo. Ponencia presentada en *I Congreso Latinoamericano de Teoría Social: "¿Por qué la teoría social? Las posibilidades críticas de los abordajes clásicos, contemporáneos y emergentes"*. 19 al 21 de agosto. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Dubet, F. (2004). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Dubet, F. (2017). *Lo que nos une. Cómo vivir juntos a partir de un reconocimiento positivo de la diferencia*. Siglo XXI.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Losada.
- Engels, F. (2018). *Esbozos para la crítica de la economía política*. Biblioteca Libre Omegalfa.
- Engels, F. (1976). *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. AKAL.
- Ferraudi Curto, C. (2009). Hoy a las 2, cabildo: etnografía en una organización piquetera. En A. Grimson, C. Ferraudi Curto y R. Segura (Comps.), *La vida política en los barrios populares de Buenos Aires* (pp. 153-178). Prometeo.
- Ferreira Deslandes, S. (2008). Trabajo de campo: construcción de informaciones cualitativas y cuantitativas. En M. C. Souza Minayo, S. Goncalves de Assis y E. Ramos de Souza (Orgs.), *Evaluación por triangulación de métodos. Abordaje de Programas Sociales*. (pp. 41-52). Lugar Editorial.
- Galli, G. (2019). "Siempre fue mi lugar": derechos y hospitalidad en la escuela secundaria. En P. F. Di Leo y A. J. Arias (Dirs.), *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares* (pp. 117-132). Espacio Editorial.
- Gentile, F. (2014). *La niñez en los márgenes, los márgenes de la niñez. Experiencias callejeras, clasificaciones etarias e instituciones de inclusión en niños/as del AMBA* [tesis de doctorado inédita. Universidad de Buenos Aires].
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de estructuración*. Amorrortu.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1997). *The discover of Grounded Theory: Strategies for Qualitive Research*. Aldine.
- González, M. (2020). "Ser alguien en la vida" Desigualdades e individuación en las experiencias educativas de jóvenes hijas/os de migrantes de sectores populares en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [tesis de doctorado inédita. Universidad de Buenos Aires].
- González, M. y Giacomponello, M. (2019). Lo que las une. La reflexividad territorial en las biografías institucionales. En P. F. Di Leo y A. Arias (Dirs.), *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares* (pp. 133-158). Espacio Editorial.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Grijalbo.

- Kornblit, A. L. (Coord.) (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Biblos.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social*. Manantial.
- Leclerc-Olive, M. (2009). Temporalidades de la experiencia: Las biografías y sus acontecimientos. *Iberofórum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 8, 1-39.
- Maldonado-Torres, N. (2017). El arte como territorio de re-existencia: Una aproximación decolonial. *Iberoamérica social: Revista-Red de Estudios Sociales*, 8, 26-28.
- Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática Argentina, 1983-2003*. Gorla.
- Ouviña, H. (2013). La política prefigurativa de los movimientos populares en América Latina. Hacia una nueva matriz de intelección para las ciencias sociales. *Acta Sociológica*, 62, 77-104.
- Penchaszadeh, A.P. (2014). *Política y hospitalidad. Disquisiciones urgentes sobre la figura del extranjero*. EUDEBA.
- Rodrigo, F. (2019). La territorialización de la política migratoria. Transformaciones en las vinculaciones entre agencias estatales y organizaciones migrantes de boliviano. *Revista (En) claveComahue*, 25, 83-104.
- Segato, R. (2009). La faccialización de la república y el paisaje religioso como índice de una nueva territorialidad. En AA.VV., *América Latina y el Caribe: territorios religiosos y desafíos para el diálogo* (pp. 41-81). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Simmel, G. (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales. Escritos escogidos*. Universidad Nacional de Quilmes.
- 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*. Siglo del Hombre; CLACSO.
- Souza Minayo, M. C. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Lugar editorial.
- Svampa, M. y Pereyra, S. (2003). *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Biblos.
- Vommaro, P. (2012). Los procesos de subjetivación y la construcción territorial: un acercamiento desde experiencias de organizaciones sociales en Buenos Aires. En C. Piedrahita, A. Díaz Gómez y P. Vommaro (Comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos* (pp. 63-76). Magisterio; CLACSO.