



## ***La permeabilidad del territorio: un análisis de lo contextual, institucional y subjetivo en tres instituciones educativas del AMBA (2017-2019)***

*Mariana Alejandra González*<sup>1</sup>

*Mariela Giacomponello*<sup>2</sup>

### **Resumen**

Las instituciones contribuyen a la consolidación del ordenamiento de la sociedad. Diseñan prácticas colectivas, marcos cognitivos, modos de relacionarse, entre otras. En un contexto de *declive institucional* como el actual, urge preguntarse por el modo en que éstas se configuran. Particularmente, interesa el análisis cuando se trata de instituciones que se proponen contribuir al derecho a la educación. El artículo tiene como finalidad responder la pregunta acerca de cómo 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, equipos de conducción y otros referentes de tres instituciones de nivel medio y superior localizadas en el Área Metropolitana de Buenos Aires: un instituto de formación docente en arte, un instituto de estudios terciarios en recreación y tiempo libre y un bachillerato popular. Como resultado del análisis, se identificaron tres dimensiones asociadas al territorio: contextual, institucional y subjetiva. En el desarrollo de cada dimensión se advierte que los actores, a través del territorio, construyen prácticas y dinámicas que configuran sentidos. Se reconoce al territorio como un espacio habilitante en el que se expresan prácticas, motivaciones, desafíos y horizontes institucionales de sus integrantes. Emerge el concepto de *reflexividad territorial* como un operador analítico que expresa los sentidos y posiciones tanto a nivel institucional como subjetivo.

**Palabras clave:** reflexividad territorial; dinámicas; sentidos; instituciones educativas; AMBA

---

<sup>1</sup>Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, Río Negro, Argentina [marianaa.gonzalez@yahoo.com](mailto:marianaa.gonzalez@yahoo.com)

<sup>2</sup>Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina [giacomponello.mariela@gmail.com](mailto:giacomponello.mariela@gmail.com)

## ***Permeability of territory: about the contextual, institutional and subjective in three AMBA's educational institutions (2017-2019).***

### **Abstract**

Institutions contribute to social order. They design collective practices, cognitive frames and relations, among others. Nowadays, as we are going through an *institutional decline* moment, it's important to ask about the way institutions built themselves. Moreover, this kind of analysis is important as tend to contribute to study educational rights. The aim of this article is to answer the question about how are the dynamics and senses that people print in educational institutions, throughout territory. Based on a qualitative research strategy, we analyze testimonies of teachers, management team and other referents of three institutions of middle and high releval located in Buenos Aires Metropolitan Area: an institute of teacher training in arts, an institute of studies in recreation and free time and a secondary school. 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 actor-built practices and dynamics through territory, which set up senses. Territory shows up as an enabling space where practices, motivations, challenges and horizons are expressed. The notion of *territorial reflexivity* came up as an analytical operator that states the senses and positions at both levels: institutional and subjective.

**Keywords:** territorial reflexivity; dynamics; senses; educational institutions;  
**AMBA****Introducción**

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, 1998; 2000; Dubet, 2006). Contienen “una paradoja fundamental: de la misma manera que forman sujetos (sujeta) de acuerdo al mandato institucional (y esto implica una forma de control social), también generan posibilidades de libertad y autonomía” (Dubet, 2006: 7). Según Cornelius Castoriadis

(1983) las instituciones se construyen, en un proceso nunca cerrado, mediante rituales cargados de significados, dentro de una red de símbolos social e históricamente construidos.

Ahora bien, en un contexto de modernidad tardía, las instituciones clásicas han perdido centralidad en los procesos de socialización (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Aquellas tradicionales (trabajo, escuela, familia) no proporcionan ya más las orientaciones que dan sentido a nuestra existencia, del mismo modo en que lo hacían antes. Esto da lugar a un *declive institucional* (Dubet, 2006), que no supone la desaparición de las mismas, empero implica una transformación en el ejercicio de su acción.

Desde este estado de situación, el presente artículo busca profundizar el análisis de tres instituciones educativas en el Área Metropolitana de Buenos Aires. Para ello, se recupera la noción del territorio y se visibiliza el modo en que tensionan las dinámicas institucionales. De esta manera, el objetivo consiste en analizar las dimensiones de lo territorial en dos institutos de nivel terciario y un bachillerato (escuela secundaria). Se propicia una reflexión en torno a las dinámicas y los sentidos que los sujetos imprimen en las instituciones educativas, a través del territorio.

Este artículo introduce algunas reflexiones que surgen en el marco de un proyecto de investigación colectiva más amplio<sup>3</sup>, que tuvo lugar entre los años 2017-2019. El equipo de investigación referido realiza indagaciones sociales y cualitativas desde el año 2010, a partir de diversos financiamientos (UBACyT y PICT), específicamente identificando las experiencias sociales y procesos de individuación de jóvenes en sectores populares (Di Leo y Camarotti, 2013; 2015). Durante 2019 se emprendió un trabajo de campo en diversas instituciones educativas de nivel medio y superior de AMBA para analizar los itinerarios, las movilidades, las experiencias y vínculos de estudiantes y trabajadores en instituciones públicas de gestión estatal. A fin de contextualizar este nuevo plan, es importante aclarar que desde 2016 diversos funcionarias/os de la Alianza Cambiemos -a nivel nacional, en la CABA y la Provincia de Buenos Aires- generaron ataques políticos y mediáticos hacia los profesorado estatales, profundizando el desfinanciamiento y la invisibilización de sus comunidades, tradiciones, identidades, trabajos y proyectos. Es por ello que interesa aportar a

---

<sup>3</sup>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.

la visibilización y defensa de estos institutos, así como de los bachilleratos populares (Di Leo, Arias y Paulín, 2021).

Con este horizonte, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas a una muestra de actores institucionales se ha indagado en las significaciones, prácticas y configuraciones institucionales en torno a los otros, las desigualdades, la justicia, lo público, los derechos, el reconocimiento y la hospitalidad.

En el presente trabajo se recuperan los testimonios de docentes, equipos de conducción y referentes que integran tres instituciones que participaron en el trabajo de campo<sup>4</sup>. Específicamente se analizan las dinámicas territoriales e institucionales de un Instituto de Formación Docente en arte (visuales, cerámica y música) ubicado en La Matanza, Provincia de Buenos Aires<sup>5</sup> (IFD); un Instituto de estudios terciarios en Recreación y Tiempo Libre (IRTL), en el barrio de Palermo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires<sup>6</sup>; y un Bachillerato popular localizado en Berazategui, Provincia de Buenos Aires<sup>7</sup> (BP). Si bien el trabajo de campo colectivo ha relevado más instituciones<sup>8</sup>, en esta oportunidad se seleccionan a estas debido a que se asume el desafío de analizar la dinámica territorial en instituciones heterogéneas, tanto por su localización espacial, como por los objetivos que persiguen, los orígenes de cada una y las dinámicas de funcionamiento. Es decir, de todo el *corpus* de datos disponible, se seleccionan aquellas que demuestren la mayor disparidad posible.

---

<sup>4</sup> Tanto las menciones a las instituciones como las citas de las personas entrevistadas se presentan anonimizadas y con pseudónimos para garantizar la confidencialidad.

<sup>5</sup> Los Institutos de Formación Docente pertenecen al nivel superior de formación. Constituyen opciones 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).

<sup>6</sup> El 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.

<sup>7</sup> Los Bachilleratos Populares 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, escuela infantil, jardines maternos, espacios de alfabetización y centros culturales” (Ampudia, 2012, p. 5). 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 vulnerables donde residen jóvenes que han debido abandonar sus estudios secundarios en formatos tradicionales.

<sup>8</sup> 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.

El sistema educativo argentino se compone de nivel inicial, primario, medio y superior. El nivel primario posee una cobertura cercana a la universalidad (UNICEF, 2017). A su vez, desde el año 2006 la educación secundaria se vuelve obligatoria (LEN, 2006), no obstante, debido a su corto tiempo histórico desde dicha obligatoriedad, muchos/as autores/as la consideran como una deuda aún vigente, caracterizándola como un ingreso de “puerta giratoria” (Galli, 2019). Por último, el nivel superior no es obligatorio. En este estado de situación, el presente artículo sitúa reflexiones en torno a instituciones educativas diversas, enmarcadas en ambos niveles –medio y terciario–, que presentan heterogeneidades entre sí.

Este artículo recorre las siguientes secciones: en primer lugar, se define al territorio y lo territorial como conceptos centrales de este análisis. A continuación, se identifican tres dimensiones (contextual, institucional y subjetiva) en las que se expresa el territorio en las dinámicas, relaciones y agentes de cada organización. Finalmente, se concluye que la territorialidad emerge como condición y posibilidad, que se expresa en las prácticas, motivaciones, desafíos y horizontes, tanto de las instituciones, como de los sujetos.

### **La territorialidad y su complejidad**

El concepto *territorio* ha sido objeto de estudio de la geografía clásica, con un aspecto material, al modo de soporte externo a la sociedad. Desde la década de 1970, el enfoque crítico propone una conceptualización superadora que lo sitúa como un campo de poder, más no únicamente un espacio de localización (Azparren, 2017). El territorio sería “(...) 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” (Corbetta, 2009: 270). Asimismo, la territorialidad se presenta como una producción social, política, económica y simbólico-cultural del espacio habitado que implica procesos de marcación y apropiación subjetiva e intersubjetiva por parte de sus habitantes (Soldano, 2008).

En otro trabajo (González y Giacomponello, 2019), que obra de antecedente, se ha definido a la *reflexividad territorial* como un eje central en las identidades que construyen las instituciones en sectores populares y que se expresara en dinámicas diarias, modos de posicionarse (a su interior y exterior) y de percibirse; tanto desde un cariz vincular como material. Esta categoría da cuenta del cuestionamiento permanente, de la continua reflexión, en torno a las formas y sentidos propios, así como a las tensiones que produce en la búsqueda por garantizar el

ejercicio de derechos en jóvenes, con una fuerte impronta territorial. Las lógicas de poder del territorio comandan la apertura de instituciones y sus devenires; tales instituciones “(...) 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” (p. 153).

En línea con estos antecedentes, a partir del trabajo de campo realizado en las instituciones educativas referidas anteriormente, es posible advertir que el territorio se expresaría en tres dimensiones: contextual, institucional y subjetiva.

### *El territorio y el contexto*

Algunos autores (Svampa y Pereyra, 2003; Grimson y Cerrutti, 2004; Ferraudi Curto, 2009; Segato, 2009) señalan que desde la década de 1980, en Argentina –en procesos de dictadura militar, contracción económica, represión social– se gestan iniciativas 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: 91). Durante tales años, en los sectores populares, lo local implicó un componente de inscripción social de una masa creciente de individuos y familias, que no podían organizar ya la reproducción de su vida cotidiana a partir de los frutos de su trabajo exclusivamente. “El proceso de ‘desafiliación’ que alcanzó a esta parte importante de las clases populares compuesta mayoritariamente por hogares jóvenes encuentra un sustituto (que no es casi más que un parche) de reafiliación en la inscripción territorial” (Merklen, 2005: 56).

Puede verse así que el territorio, en su dimensión contextual procura carencias materiales o institucionales, a la vez que también habilita nuevos despliegues institucionales. Las organizaciones que emergen, lo hacen desde relaciones locales, que proveen lógicas de funcionamiento. Es por ello, que se concluye el carácter activo del territorio.

En el caso de las instituciones seleccionadas, se observa esta doble condición del territorio: condiciona (limita) las acciones, a la vez que las posibilita. En el caso del BP, la organización política brindaba actividades de apoyo escolar a niños y niñas del barrio y allí se reconoce que muchos padres y madres no contaban con estudios medios.

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 (Paola, Referente, BP).

En el caso del IRTL también acontece dicha dinámica, por ejemplo, a través de una materia que con el tiempo se transformó en una propuesta de mayor alcance:

Hay una política social que es el curso de Líderes en Recreación de Parque Oeste, 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 (Laura, Docente, IRTL).

Por último, el IFD surge ante la falta de docentes de música en 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 (incorporando además música popular, artes visuales y cerámica). Dicho crecimiento encuentra el obstáculo edilicio, puesto que no cabían todos y todas los/as estudiantes allí. Esto fuerza que se “fragmenten” en diversas 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, que es que en La Matanza tuvieran acceso la mayor cantidad de chicos y chicas posible a la escuela de arte. 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 5 carreras distintas y 3 sedes a lo largo de La Matanza (Pablo, Directivo, IFD).

Puede verse el carácter activo del territorio, ya que “(...) implica los procesos de marcación y apropiación subjetiva e intersubjetiva que realizan sus habitantes, dado el sistema de poder vigente” (Soldano, 2008: 37). También se observa su dinamismo, puesto que se cambian las expectativas y los horizontes, produciéndose un giro existencial (Leclerc Olive, 2009) en la institución. La nueva coyuntura deja de ser vista como un obstáculo. El hecho de estar

separadas en edificios distantes hace que se amplíe el alcance; entonces, no se produce una fragmentación verdadera por el hecho de tener que dividirse en sedes. La unión en esta institución responde al compartir valores y luchas, lo que permite superar el escollo material (Dubet, 2017).

Desde la dimensión contextual, el territorio representa aquellas carencias del barrio o del espacio, que conducen a la emergencia de una institución o un dispositivo. Las organizaciones son de tipo territorial puesto que se emplean estrategias en función de ese espacio (y no de otro) (Azparren, 2017). Por lo tanto, “(...) el espacio no es solo un marco, sino una dimensión de la práctica social” (Cravino, 2009: 21), no puede pensarse solo físicamente, más aún se trata de “la dimensión social o a la inversa, la dimensión espacial de lo social” (Cravino, 2009:191).

### *El territorio y la institución*

#### *a) El continente*

Esta dimensión está compuesta por los edificios y los diversos dispositivos (instancias de trabajo) de cada organización, en la medida en que contienen. Mediante la metáfora de un envase, habilitan a un interior –siempre poroso– 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. Tal como lo señala la Teoría del Actor-Red (Latour, 2008), los objetos son actores en la medida en que pueden incidir para modificar un estado de las cosas. Desde este enfoque, los objetos –los edificios o los dispositivos– 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.

En el trabajo de campo, todos los edificios de las instituciones seleccionadas suponían un punto de tensión. Vecinos del barrio ofrecían sus hogares para que el BP funcionase, así como también lo hacía en otros espacios del barrio (centros culturales, bibliotecas, entre otras). El IFD, incorporó galpones o lugares disponibles, pero que no fueron diseñados, originalmente, para brindar educación y que fueron otorgados en condiciones precarias. Por su parte, el IRTL funciona en horario vespertino, en un edificio que durante el día es una escuela secundaria:

El espacio donde trabajamos es compartido con un liceo comercial que es todo público, es una secundaria que tiene otros directivos, otros regentes, otra secretaria, otro líder (...) Y por ahí en actividades, sobre todo las que son artísticas, siempre hay problemas con distinción, nosotros usamos mucho los espacios que son del gimnasio porque no nos dejaban usar mucho en ese momento cuando lo abrieron porque tenían miedo que lo arruináramos (Violeta, Bedel, IRTL).

Un punto en común entre las instituciones es que las condiciones materiales son precarias. La búsqueda de recursos –entre ellos, el edificio– refiere uno de los motivos de la reflexividad territorial, puesto que compele a sus miembros a inventar modos de acceder a ellos, sea mediante convocatorias a subsidios, pedidos a esferas públicas, iniciativas barriales, entre otras (Giacoponello y González, 2019).

Ahora bien, en el interior de estos edificios se diseñan estrategias y dispositivos particulares, tales como: 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 del BP–. Estos dispositivos reflejan la tendencia a crear estructuras flexibles, no jerárquicas, proclives al horizontalismo.

#### *b) El contenido<sup>9</sup>*

Las instituciones se componen, entre otras, por las personas que las integran; en ellas se tejen vínculos. Por ello, un primer aspecto se refiere a quiénes *llegan* (Carballeda, 2017; Galli, 2019). En todas, sus estudiantes se caracterizan por presentar características heterogéneas: en el IRTL asisten estudiantes que recién egresaron de la secundaria junto con otros/as que han pasado por el nivel superior y/o universitario; en el BP sus miembros son personas de distinta nacionalidad o de generación (es común que haya estudiantes que podrían ser madres o padres de quienes son más jóvenes).

Al presentar características diversas entre sí, conllevan un desafío para sus referentes. Representan el “otro” de las instituciones, al plantear una novedad, alguien inesperado (Di Leo y Arias, 2019). Este es un elemento central en sus dinámicas diarias, puesto que las

---

<sup>9</sup> En tanto son organizaciones educativas, estas instituciones incluyen el currículo 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.

condicionan, pero también las constituyen. Entonces, la heterogeneidad es una característica constitutiva que compele al diseño de nuevos modos de conducirse de modo permanente, lo que supone también cierto dinamismo, puesto que se busca responder a las diferentes demandas, necesidades y expectativas.

A su vez, en las tres instituciones se destaca una fuerte perspectiva de inclusión: concurren estudiantes con sordera o ceguera en el IRTL; se flexibilizan los requisitos de ingreso (por ejemplo, al otorgar más tiempo para que se acredite el nivel primario completo) en el BP y los/as referentes están dispuestos para realizar cambios si fueran demandados, como es adaptar horarios de cursada o tolerar condiciones materiales precarias, en el caso del IFD:

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”. A cada profe nuevo que venía yo le tenía que explicar esto “mira, vos quizás venís suponiendo que vas a encontrar agua en el baño, que vas a encontrar pizarrón, no, eso hay que lograrlo (Pablo, Directivo, IFD).

Por lo tanto, frente al desafío de recibir estudiantes con características heterogéneas, sus referentes se conducen de un modo inclusivo. Esto se expresa en una permanente reflexión y rediseño de las estrategias y dispositivos institucionales (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 co-construcción de estrategias inclusivas. El reconocimiento refiere a la consideración en singular de cada quien. Es un proceso central en la construcción identitaria de los sujetos (Taylor, 2009).

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 (Carla, Referente, BP).

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. Dicho reconocimiento se expresa en el respeto de los tiempos, gustos o necesidades de cada

estudiante, por ejemplo, en el diseño de la clase, así como también al recuperarse sus trayectorias previas, o proponerse actividades en sintonía con sus inquietudes y expectativas.

Es interesante aquí advertir ciertas tensiones que pueden surgir, ya que aun cuando las y los 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, espacios de encuentro y articulación, acuerdos en torno a la exigencia. Propio del trabajo colectivo es la aparición de desencuentros, tensiones o discrepancias. Por ello, consideran que la diferencia radica en el modo en que tratan de resolver tales avatares. En este sentido, los dispositivos instituidos en cada organización surgen con el propósito de encontrar soluciones más democráticas a los conflictos.

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 (Laura, Docente, IRTL).

La reflexividad es constitutiva de estas instituciones puesto que, al emerger a partir de demandas barriales y consolidarse a medida que *van siendo*, muchas veces no hay una previsión futura clara. Esto fuerza a la revisión y reflexión constante a fin de hacer frente a los obstáculos que van surgiendo. Hay un cuestionamiento permanente acerca de los límites y las posibilidades. Se producen lógicas de trabajo áulicas, institucionales y externas que propician la construcción de estrategias novedosas para alcanzar recursos necesarios en el día a día (Giacoponello y González, 2019). Tal como sugiere Anthony Giddens en sus estudios sobre las instituciones modernas (2003) la reflexividad es tanto un atributo de las instituciones como competencia de los agentes.

La territorialidad refiere 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 –dispositivos, estrategias, tipo de clases– necesariamente se tensionan, de un modo estructural.

El atributo central de la dimensión institucional es que reciben a quienes llegan, aun cuando esto supone desencuentros o tensiones. La territorialidad remite a la permeabilidad. Las instituciones son socialmente producidas, es decir que los sujetos las crean y producen (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 afectación recíproca.

### *El territorio y los sujetos*

Un tercer factor alude a los propios actores que integran la institución. “(...) El concepto de subjetivación comprende el desarrollo de ideas, criterios y gustos propios; la apropiación de los flujos culturales; la emancipación de los valores y normas dominantes; el conocimiento emocional de sí mismo y la capacidad de reflexionar” (Weiss, 2015: 1).

El territorio se expresa en la dimensión subjetiva en varios sentidos. En primer lugar, se destaca la motivación de los miembros de cada organización, tanto estudiantes como docentes, tal como ocurre en el IFD: “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” (Fernando, Docente, IFD), “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” (Norberto, Docente, IFD).

En las organizaciones analizadas hay una fuerte apuesta por la motivación y las ganas de estudiantes y docentes; lo 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 y se siente, tanto él como muchos, se siente... creo que encontraron un espacio de pertenencia (Carla, Referente, BP).

La institución se construye y deviene a la par que sus estudiantes se apropian de ella. Es decir, se trata de un mismo movimiento en que la institución se crea y recrea, en simultáneo con la construcción de pertenencia e identificación por parte de sus miembros. Se produce una dialéctica entre institución e identidad. Este tipo de lógicas son propias de los movimientos territoriales, puesto que en ellos “La identidad no es generada porque se comparte un territorio común, sino que es la identidad la que genera, instauro, el territorio” (Segato, 2009: 47).

Al apropiarse de la institución sus miembros construyen un sentido de pertenencia, que retroalimenta su identidad. “Los sujetos marcan y definen el espacio y el espacio marca a los sujetos con su identidad” (Cravino, 200: 191). Podría conjeturarse entonces que quienes acuden como estudiantes, por ejemplo, no serían iguales si estudiaran en otra institución o en otra localidad. Cada organización produce efectos particulares en la subjetividad de sus participantes.

Las y los docentes buscan conmover, afectar subjetivamente a 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.

Entonces ahí la profe, nos dijo, en esta ardua discusión ‘o 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 (Violeta, Bedel, IRTL 1, cuando ella era estudiante).

La tarea docente tiene por objeto la garantía de derechos en un sentido amplio, esto es a la educación, al trabajo, a la libre expresión, etc. Tal como se indicaba en la dimensión contextual, esta falta de recursos u organizaciones que velen por tales derechos son los que motivan a la emergencia institucional. 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).

En igual sentido, las y los docentes expresan que en su ejercicio profesional también luchan por la garantía de derechos. Las organizaciones surgen en las arenas de una lucha política por alcanzar espacios de cumplimiento de los mismos. Se consolida una resistencia que implica una re-existencia (Maldonado Torres, 2017). En la resistencia se crean maneras de existir “(...) que incluye formas de sentir, de pensar, de actuar en un mundo que se va construyendo el mismo a través de variadas insurgencias e irrupciones que buscan constituirlo como un mundo humano” (Maldonado Torres, 2017: 26).

Ahora bien, 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 contra don (Gentile, 2014; González, 2020), en el que se espera que haya una retribución a cambio, un intercambio. Por ejemplo, se tiene expectativa de que los y las alumnos/as se comprometan y se esfuercen, en el caso del BP. En los otros casos, la expectativa de transformación subjetiva es expresada de la siguiente forma:

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 poner relevancia en la importancia de nuestro oficio digamos y mucho se enamoran de esto y cuando habían venido con la idea de ‘Yo vengo porque me gusta tocar la guitarra’ resulta que... entienden, ven la dimensión que tiene el trabajo docente y apostamos mucho a eso en esta escuela (Pablo, Directivo, IFD).

Las y los docentes manifiestan la necesidad de que ocurra un cambio en sus estudiantes, puede ser en la manera en que conciben el tiempo libre y la recreación, o en el cultivar una vocación docente. Por ello, se dirigen con reconocimiento del otro, tratando de propiciar el ejercicio de derechos, pero –simultáneamente– también perciben un cambio subjetivo. Jacques Derrida (2014) define a tal intercambio como un proceso de *don-contra don* 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.

Las acciones de las y los adultos a cargo de las instituciones, persiguen la meta de transformar a sus estudiantes, lo que implica potenciar sus capacidades para garantizar el ejercicio de derechos. En este sentido, las instituciones no serían las garantes de derechos sino un medio para que dicha garantía pueda ser alcanzada por los sujetos. Quienes son referentes se enfrentan al desafío de lograr que las y los jóvenes “quieran” transformarse, 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).

Parte de esta apuesta, se vincula con el contra-don, en el sentido que se espera que el esfuerzo de docentes sea retribuido por estudiantes. El anhelo de su transformación se relaciona directamente con la función de cada organización: el IFD busca formar docentes y no artistas; el IRTL espera que sus estudiantes se apropien de un sentido específico del tiempo libre, el

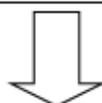
ocio y la recreación específicos. Las instituciones apuestan a un cambio en la subjetividad de sus participantes, pero no en cualquier aspecto (por ejemplo, gustos; pertenencias o filiaciones políticas, religiosas; identificación del género), sino en aquellos atributos que conciernen a la actividad en la que se forman. Esto no implica –necesariamente– una lógica dogmática o autoritaria, más bien, el modo de lograrlo se presenta como democrático. De manera que hay un intento de reflexividad para que la transformación subjetiva esperada no sea por medio de la imposición, sino por medio del reconocimiento, como describimos previamente.

### **Comentarios finales**

En el marco de una investigación colectiva, durante los años 2017 a 2019 se ha realizado un trabajo de campo cualitativo, con diversas instituciones de educación media y superior. A partir de tal relevamiento, en este artículo se recuperan testimonios correspondientes a un bachillerato popular, un instituto de formación docente y uno de recreación y tiempo libre. Éstas presentan dinámicas y metas heterogéneas; no obstante, es posible identificar rasgos comunes en torno a *lo territorial*. Es por ello que se persigue como objetivo de análisis identificar las dimensiones que integran dicho fenómeno, a fin de visibilizar su complejidad. Las mismas fueron presentadas en tres planos: contextual, institucional y subjetivo.

**Figura N° 1** dimensiones de la territorialidad

INST.	DIMENSIONES DE LA TERRITORIALIDAD		
	CONTEXTUAL (barrio/espacio)	INSTITUCIONAL (continente y contenido)	SUBJETIVA
Nº 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se identifica la falta de actividades para adolescentes, desde el trabajo de campo de una materia del 3º.</li> <li>Se crea una política social, inspirada en dicha materia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Edificio compartido con una escuela 2º.</li> <li>Estrategias/dispositivos: Progr. Saberes en Movimiento, Progr. Pares tutores, Centro de estudiantes.</li> <li>Inclusión: estudiantes con ceguera o sordera.</li> <li>Diversidad en el público estudiantil: diferentes edades y trayectorias académicas previas.</li> <li>El sentido vincular es central.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Docentes: muestran ganas y disfrute en su tarea.</li> <li>Compromiso, arraigo y pertenencia en docentes y estudiantes.</li> <li>Estudiantes encuentran la posibilidad de desarrollar gustos propios, intereses, vocación; junto con habilidades y capacidades propias. Adquieren un Título habilitante.</li> <li>Garantía de derechos en tensión con expectativa de transformación en estudiantes.</li> </ul>
Nº 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se identifica la falta de docentes en música. No hay profesorado.</li> <li>Se crea el Instituto. Luego: crecimiento en matrícula y disciplinas.</li> <li>Se estructura en distintas sedes. Los objetivos iniciales (de unificación) cambian (ahora, lograr mayor alcance poblacional).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En primer lugar utilizan un edificio prestado (centro de estética). Luego, les ceden uno en desuso (edificio sanitario, en malas condiciones).</li> <li>Estrategias/ dispositivos: Cooperadora, Proyecto de Supervisión docente y Consejo Académico Estudiantil.</li> <li>Diversidad de público estudiantil: distintas zonas de AMBA y niveles socioeconómicos.</li> <li>Se promueve la inclusión: flexibilidad de horarios, tolerancia con las condiciones edilicias.</li> <li>El sentido vincular es central.</li> </ul>	
Nº 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se identifica la falta de estudios secundarios en vecinos/as del barrio, desde el espacio de apoyo escolar para niños/as.</li> <li>Se crea el bachillerato popular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizan edificio prestado por vecinas/os o centros comunitarios del barrio.</li> <li>Estrategias/dispositivos: materias con proyectos comunitarios, Asambleas institucionales y barriales, Agrupación política.</li> <li>Inclusión: flexibilidad en el requisito de admisión (1º completa).</li> <li>Diversidad del público estudiantil: nacionalidad y generacional.</li> <li>El sentido vincular es central.</li> </ul>	



*Propio de la emergencia y el funcionamiento de estas instituciones: Reflexividad como recurso —————> poca previsión a futuro. Esto produce tensiones: desorganización, impuntualidad, falta de sistematicidad en cómo proceder.*

**Fuente:** Elaboración propia

El territorio determina una unidad en la que se apuntalan diversas relaciones y fenómenos. Se advierte que los agentes institucionales, a través del mismo, 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 ubicadas en otro territorio.

A partir del reconocimiento de diversos atributos, se observa que el territorio no remite a un espacio pasivo, ni a una mera localización. Todo lo contrario, este artículo muestra cómo el territorio es activo, produce y ofrece resistencias, predispone a la emergencia de prácticas institucionales, así como desarrollos subjetivos de quienes las integran. Desde el territorio se articula lo material y lo simbólico.

A su vez, en esta trama se hace visible que las dimensiones de la territorialidad identificadas, presentan mecanismos dialécticos puesto que acciones en una de ellas, retroalimenta a la otra. Se trata de una mutua afectación, que abona a la complejidad del territorio.

Por ello, la territorialidad compone un fenómeno complejo, que tiene sentido en sí mismo y que no solo adjetiva, sino que también produce sujetos e instituciones. El proceso que acontece adquiere carácter dialéctico, puesto que “(...) los sujetos marcan y definen el espacio y el espacio marca a los sujetos con identidad conflictiva, de la cual intentan desligarse o reapropiarse” (Cravino, 2009: 191). Es importante destacar que, si bien el espacio físico opera como soporte de relaciones sociales e instituciones, dicho espacio 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 las instituciones analizadas se presentan características de la territorialidad que confirman su excedencia por sobre la ubicación en el mapa. Es decir, estas organizaciones cuyas características en cuanto a su localización, nivel de educación y públicos que reciben son diversas; sin embargo, presentan atributos propios de la territorialidad en las tres 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.

Finalmente, en un contexto actual de declive institucional (Dubet y Martuccelli, 2000), es central analizar las instituciones desde una perspectiva que recupere la construcción de lo común que sostiene a los actores y promueve prácticas de agencia y reflexividad. Se observa que las organizaciones operan cual soportes subjetivos, en la medida en que habilitan a sujetos a superar pruebas existenciales en sus procesos de individuación.

## **Bibliografía**

Ampudia, M. (2012). Movimientos sociales y Educación Popular. Reflexiones sobre la experiencia educativa de los Bachilleratos Populares. *OSERA*, num.6., 1-15. Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionadas.

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*. Teseo.

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Alianza.

- Carballeda, A. (2017). La irrupción de un sujeto inesperado en las instituciones. *Ser digno de ser* “La secundaria como Derecho”. *Voces en el Fenix*, 62, 46-51.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- 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*. IPE UNESCO.
- Cravino, M.C. (2009). *Vivir en la villa: relatos, trayectorias y estrategias habitacionales*. Los Polvorines: Univ. Nacional de General Sarmiento.
- 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). Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Di Leo, P.F. y Arias, A.J. (Dirs.) (2019). *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. Espacio Editorial.
- Di Leo, P.F., Arias, A.J. y Paulín, H.L. (en prensa) *Introducción*. En P.F. Di Leo, A.J. Arias y Paulín, H.L. (comp). *Singularidades en común. Juventudes, instituciones y derechos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Di Leo, P.F. y Carmarotti, A.C. (eds.) (2013) “*Quiero escribir mi historia*”. *Vida de jóvenes en barrios populares*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos.
- Di Leo, P.F. y Camarotti, A.C. (comp.) (2015) *Individuación y reconocimiento. Experiencias de jóvenes en la sociedad actual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Dubet, F. (2004). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa Editorial.
- 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 Veintiuno.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Editorial Losada.
- 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*. Prometeo.
- Galli, G. (2019). “Siempre fue mi lugar”: derechos y hospitalidad en la escuela secundaria en P.F. Di Leo y A.J. Arias (Dirs.) (2019), *Jóvenes e instituciones. El derecho a ser en barrios populares*. 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 doctoral. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. Sin publicar.
- Giacoponello, M. y González, M. (2019). Lo que las une. La reflexividad territorial como emergente común en biografías de jóvenes y referente de cuatro instituciones del AMBA. *TS-Territorios*, 3, Año 3, 77-98. Universidad Nacional de José C. Paz. <https://www.unpaz.edu.ar/revista/ts-territorios/ts-territorios-revista-de-trabajo-social-ano-iii-no-3-diciembre-de-2019>

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity*. Polity Press.

Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de estructuración*. Amorrortu.

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 doctoral. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. Sin publicar.

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*. Editorial Espacio.

Grimson, A. y Cerrutti, M. (2004). Buenos Aires, neoliberalismo y después. Cambios socioeconómicos y respuestas populares. *Cuadernos del IDES*, 4.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Grijalbo.

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.

Ley de Educación Nacional, LEN, 2006.

Maldonado-Torres, N. (2017). El arte como territorio de re-existencia: Una aproximación decolonial. *Iberoamérica social: Revista-Red de Estudios Sociales*, (VIII), 26-28.

Merklen, D. (2005). *Pobres ciudadanos: las clases populares en la era democrática Argentina, 1983-2003*. Gorla.

Rodrigo, F. (2019). La territorialización de la política migratoria. Transformaciones en las vinculaciones entre agencias estatales y organizaciones migrantes de boliviano. *Revista (En)clave Comahue*, (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*. CLACSO.

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 Editores, CLACSO.

Svampa, M. y Pereyra, S. (2003). *Entre la Ruta y el Barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Biblos.

Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica.

Tapia, S. (2014). *Entre la fragmentación y la integración: las políticas de salud tras las reformas neoliberales. Un análisis de las estrategias de atención a jóvenes embarazadas de barrios populares en centros de salud de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis de maestría. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales. Sin publicar.

UNICEF (2017). *Estado de la situación de la niñez y la adolescencia en Argentina*. Unicef, Argentina. <https://www.unicef.org/argentina/media/2216/file/SITAN%20RE.pdf>

Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educ. Pesqui.*, Sao Paulo, 41, num. especial, 1257-1272.