

- Nombre y Apellido: Micaela Rosanna Etcheverry
- Pertenencia institucional: UNICEN
- Correo electrónico: micaelaetcheverry.10@gmail.com

### **Introducción**

---

Esta ponencia -primer estado de avance de Licenciatura<sup>1</sup> en Ciencias de la Educación (Proyecto)-se enmarca en la reconfiguración de la relación estado, sociedad y educación expresada entre fines de los 90 y principios de los 2000 –a nivel macro y micropolítico- en la multiplicación y diversificación de organizaciones no gubernamentales y espacios gubernamentales que -junto a la escuela- fueron conformando una nueva trama multiregulatoria para la inclusión e integración social, especialmente para poblaciones atravesadas por la pobreza y vulnerabilidad social (Giovine y Martignoni, 2014). Ello irá acompañado a partir de 2006 de una progresiva formalización intersectorial de políticas y prácticas educativas y sociales -denominadas socioeducativas- que irán también reconfigurando los espacios socio-territoriales barriales dando lugar a que adolescentes y jóvenes construyan particulares y heterogéneas experiencias mientras transcurren por aquel entramado.

De ahí que el texto –organizado en cuatro apartados- se centrará en la presentación del proyecto de investigación cuyo interés se vincula a la relación que las mencionadas políticas y prácticas mantienen con la población adolescente y joven destinataria en un barrio atravesado por la pobreza y la vulnerabilidad social de una ciudad intermedia del centro de la provincia de Buenos Aires. El primer apartado basado en la descripción de un trabajo de campo exploratorio, presenta las primeras preguntas, los objetivos e hipótesis de investigación. En el segundo apartado se señala la perspectiva teórico-epistemológica de la cual se parte, a la vez que se exponen las principales nociones y conceptos para abordar la reconfiguración regulatoria del campo social y educativo mientras que, en el tercer apartado se explicita el abordaje metodológico así como algunas precisiones en cuanto al cómo de la investigación. En el último apartado se exponen algunas consideraciones finales a modo de reflexión, junto con algunos interrogantes para seguir pensando sobre la temática analizada.

---

<sup>1</sup> “Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas 2015”. Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). Directora: Dra Liliana Martignoni.

## **1. El trabajo de campo exploratorio: las primeras preguntas, objetivos y supuestos de investigación**

En el trabajo de campo exploratorio sobre una zona barrial de extrema vulnerabilidad social ha podido observarse –entre los años 2013 y 2014- cómo las experiencias que construyen los adolescentes y jóvenes en la búsqueda de su integración social e inclusión educativa transcurren entre la escuela secundaria y otras organizaciones de la sociedad civil<sup>2</sup>.

Aquella exploración se llevó a cabo en la zona barrial número 8<sup>3</sup> de la ciudad y comprendió dos momentos. En el primero, se elaboró un mapeo y caracterización del conjunto de actores e instituciones gubernamentales y no gubernamentales que ofrecían actividades de índole socioeducativo para la integración social e inclusión educativa de los adolescentes y jóvenes. A su vez fueron entrevistados los responsables de dichas organizaciones sociales quienes -a través de las actividades que proponen- intentan brindarles contención para lograr la permanencia, continuidad o bien la re-inserción escolar de los mismos en el sistema educativo formal. En un segundo momento, fueron trazados los vínculos establecidos entre las organizaciones sociales mediante la detección de sus propias demandas, necesidades e iniciativas a fin de incrementar los niveles de inclusión escolar e integración social recurriendo a dos fuentes de información: la documentación producida por las propias organizaciones -folletos, páginas web, páginas de Facebook, gacetillas- por un lado y, a la palabra de los entrevistados por otro. Forman parte del trabajo exploratorio también entrevistas a dos funcionarios públicos del gobierno local (Secretaría de Desarrollo Social y el Director de Juventud del Municipio) que -a partir de sus conocimientos e injerencia en la zona y franja etaria seleccionada- ofrecieron información valiosa.

Desde la perspectiva de algunos de los responsables de las organizaciones, una de sus mayores preocupaciones está centrada en el hecho de que las propuestas de actividades

---

<sup>2</sup> Realizado para los Talleres I y II de Redes Socioeducativas en los Barrios de Tandil: Necesidades, demandas e iniciativas. (Etcheverry, Goñi, Membrilla, Lionetti, 2013 y 2014.) Facultad de Ciencias Humanas (UNICEN), Tandil.

<sup>3</sup> La propuesta de zonificación de la ciudad de Tandil fue llevada a cabo en el año 2008 con el objetivo de reconocer demandas y necesidades así como escuchar iniciativas. A partir de esta propuesta, cada barrio posee un Centro Comunitario y un Centro de Atención Primaria de la Salud. La zona 8 en particular está dividida en dos subzonas por motivos de extensión territorial e identidad barrial.

ofrecidas no logran captar la atención y/o interés de aquella población destinataria. De ahí que el problema de esta investigación se plantee sobre los siguientes interrogantes: ¿Qué visiones poseen las organizaciones sociales y la escuela de un barrio –atravesado por la pobreza y vulnerabilidad social- respecto de las necesidades e intereses de los adolescentes en relación a las propuestas socioeducativas que les ofrecen para su integración social e inclusión educativa? A su vez: ¿Qué sentidos otorgan los adolescentes a dichas propuestas? Estas preguntas ayudaron a definir el objeto de estudio, el cual se halla constituido por las experiencias que los adolescentes y jóvenes construyen en su paso por las organizaciones sociales y/o la escuela secundaria en un barrio/territorio de la ciudad. De esta forma, el objetivo general de esta investigación es:

- o Analizar las visiones que poseen los responsables de las diferentes organizaciones sociales, escolares y educativas respecto de las necesidades e intereses de los adolescentes y jóvenes destinatarios de sus propuestas socioeducativas. Así como identificar y analizar los sentidos que les otorgan a las propuestas que promueven las organizaciones barriales y la escuela secundaria bajo el objetivo de incrementar su integración social e inclusión educativa

Dicho objetivo parte de dos hipótesis que sustentan el proyecto. La primera de ellas se basa en que las propuestas generadas por las organizaciones sociales y la escuela secundaria de la zona barrial analizada no logran atraer y dar respuesta a las necesidades e intereses de los adolescentes y jóvenes destinatarios de sus políticas y prácticas socioeducativas, mientras que la segunda sostiene que aquellos se sienten atraídos por las organizaciones en las que las propuestas socioeducativas son coordinadas por un referente barrial joven.

## **2. La perspectiva de análisis teórico-epistemológica**

La caracterización de los sentidos que otorgan a las políticas socioeducativas los adolescentes y jóvenes destinatarios de las mismas en una zona barrial de una ciudad

intermedia bonaerense, se llevará a cabo desde un enfoque teórico-epistemológico que recupera, especialmente, los aportes provenientes de la articulación macro/micropolítica; buscando mostrar –como señala Stephen Ball- que es en el contexto de la práctica social, escolar o institucional en el que aquella se representa o pone en acto. De este modo, se propone superar la mirada exclusivamente prescriptiva para privilegiar un análisis –de tipo posestructuralista- que vincule las decisiones políticas que se elaboran en la denominada “cúspide de los ministerios” o nivel macropolítico –materializada en normativas básicas y derivadas- y la práctica social y educativa que desarrollan las escuelas, las organizaciones sociales y los adolescentes.

Se parte de considerar que ya en la década de los setenta se comenzará a dejar atrás progresivamente una sociedad caracterizada por la unidad de sentido que otorgara el Estado-Nación como principal ordenador de identidad política y articulador de un complejo entramado al que se integraban individuos e instituciones (Tiramonti, 1996), para dar lugar a un Estado que se halla eclipsado respecto de sus tradicionales funciones sociales y en el que los sujetos comienzan a transitar un proceso de desafiliación de las redes de articulación de antaño (Dubet y Martuccelli, 1999).

Los procesos de privatización de empresas estatales, la desregulación y la descentralización<sup>4</sup> concretados ya en los años 90 –especialmente en el campo educativo- lejos de fomentar la inclusión social, trajeron aparejados en Argentina profundas desigualdades socioeconómicas, vulnerabilidad y exclusión social pues la falta de un trabajo estable, la precarización laboral, y la ausencia de un tejido social que representara un sostén relacional se hicieron visibles (Redondo, 2004). Frente a ello, se pusieron en marcha políticas focalizadas compensatorias para intentar suplir los efectos de aquellas medidas económicas, generándose de este modo la demarcación de instituciones y sujetos *tutelados y asistidos* (Duschastsky, 1999). Las políticas ya no operarán sobre actores colectivos sino que lo harán sobre “individuos pobres asistibles”. Redondo (2004) señalará la importancia de interpretar la complejidad de la pobreza así como a los sujetos a los que afecta, comprendiéndolos como sujetos políticos, sociales y fundamentalmente de derecho. Ahora bien, ¿Cuál es el papel de la escuela en contextos de pobreza? La autora sostiene que la

---

<sup>4</sup>Por la Ley N° 24049/92 y el Decreto N°964/92 se transfieren a las jurisdicciones y a la Municipalidad de Buenos Aires los servicios educativos correspondientes al nivel medio y al nivel superior no- universitario.

misma puede en tanto frontera, constituirse en límite e imposibilidad o bien en “pasaje y como contrapunto, encuentro o lazo” (p77).

Giovine y Martignoni (2014) analizan para el período comprendido entre 1999 y 2006 cómo “las políticas sociales y las organizaciones de la sociedad civil avanzan sobre las tareas de asistencia del sistema educativo, constituyéndose en soportes de la escolarización para niños y adolescentes pobres” (p. 69). Una trama que se irá consolidando a partir de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del año 2005 cuyo propósito será el de garantizar el ejercicio y disfrute pleno, efectivo y permanente del derecho de aquellos reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional. Un año después es sancionada la Ley Nacional de Educación (LNE) que -distanciándose de la Ley Federal de Educación y del discurso neoliberal- considerará a la educación como bien público y derecho social. De este modo puede observarse un contexto social distinto –aunque con algunas continuidades- al de los 90 ya que comienza a configurarse una trama de gran complejidad que no se detiene en la legislación, sino que involucra a nuevos actores e instituciones y observándose una heterogeneidad de políticas y prácticas socioeducativas, delineando de este modo nuevas experiencias educativas que parecieran ir allá de la educación formal. Martinis (2011) señala la necesidad de comprenderla en una noción amplia<sup>5</sup> y en su carácter de práctica pedagógica en términos de aquellos sujetos a los que va dirigida” (p. 143) reconociendo así, las *insuficiencias* del sistema tradicional de educación.

Diferentes trabajos del ámbito nacional, regional e internacional vienen poniendo en evidencia no sólo distintos “niveles de cuestionamiento hacia los sistemas educativos de la modernidad” (Córdoba, 2011:1), sino el surgimiento de nuevos actores que comienzan a hacer visibles *formatos alternativos* a la educación formal que -al decir de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992)- van modificando su arquitectura, cambiando los cercos, sus límites y las fronteras. Tobeña (2011) por su parte indica cómo los procesos de individualización y de

---

<sup>5</sup>El autor identifica tres vertientes dentro de denominada educación extraescolar: la educación no formal, la educación popular y la educación social. La primera con gran reconocimiento en América Latina apela a construir una sociedad desescolarizada. La segunda vertiente surge en la década del sesenta, tiene como esencia la función política de la educación, considera a los sectores pobres como protagonistas principales para la construcción de formas sociales más igualitarias. La tercera vertiente se constituye como un tercer espacio educativo-después de la familia y la escuela- otorgando gran importancia a la dinámica propia de los ámbitos de la vida cotidiana de los sujetos.

fragmentación social –generados por la globalización y la mundialización de la cultura– conforman un *umbral de época*, dejando atrás a la escuela como institución encargada de la conservación cultural y garante de la difusión y selección cultural para comenzar a infundir fronteras que “se hacen cada vez más porosas, más permeables, yuxtaponiéndose unas con otras” (p.207).

Podría cuestionarse –en términos más amplios– si la nueva reconfiguración estado, sociedad y educación está efectivamente ponderando los espacios que se organizan más allá de la escuela en el sentido de considerar –como propone Muchiut (2004)– que allí “se desarrollan prácticas diversas con capacidad de afectación, de transformación de los sujetos que en ellas participan” (p.1), constituyéndose en una experiencia que intenta producir una manera singular de construir el mundo y a cada uno de los sujetos. En este sentido cabe distinguir diferentes iniciativas de políticas que buscaron “tensionar los núcleos centrales del formato escolar” (Nuñez y Litichever, 2015:24) tales como los Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ), los Centros de Actividades Juveniles (CAJ), las Escuelas de Reingreso, o bien, los Bachilleratos Populares puesto que demuestran las innovaciones y modificaciones que están aconteciendo respecto del formato tradicional de la escuela. Ahora bien, ¿En quiénes se inspiran las nuevas experiencias educativas? ¿Cómo entienden a los sujetos destinatarios? En otras palabras y, restringiendo el interrogante al presente proyecto de investigación ¿En quiénes estamos pensando cuando hablamos sobre los adolescentes y los jóvenes? Con ese propósito, creo oportuno destacar los trabajos vinculados al estudio, análisis y caracterización así como los dilemas o estigmatizaciones que se le imponen a dicha población etaria.

Los aportes de Braslavsky (1986), Bourdieu (1990), Dávila León (1998) y Chaves (2005) echan luz sobre aspectos que merecen ser problematizados y debatidos para pensar la juventud hoy, esto es, desnaturalizarla y conceptualizarla a fin de abordarla en toda su complejidad sociocultural, biológica, familiar e institucional. Ya no se trata de comprender a la juventud como un concepto homogéneo y estático, sino como uno multidimensional que para su análisis requiere diversos datos: la edad biológica, la diferenciación social, la inserción en la familia y en otras instituciones, el género, el barrio y/o la micro cultura grupal.

Uno de los interrogantes que vale plantearse en relación a los jóvenes es “¿desde dónde comenzamos a construir una definición de juventud sin que las diferencias de clases sociales y los contextos socioculturales estén sobre las identidades de las categorías de juventud?” (Dávila Leon 2004:92). Para dar con una incipiente respuesta a esta pregunta Urresti (2000) propone la categoría de *moratoria social* mostrando cómo la juventud constituye ese período de mora en el cual cierto segmento de la población llegado a la madurez sexual y a su plena capacidad biológica para reproducirse, no termina de consumarse como un adulto y se encuentra a la espera de adquirir los atributos suficientes y necesarios que lo identifiquen como tal. En esa *moratoria*, en dicho periodo de espera, estarían los jóvenes. Este planteo nos lleva sin dudas a otros cuestionamientos ¿Todos los jóvenes gozan de esa moratoria social? El autor señala específicamente el caso de los sectores populares explicitando que ante la maternidad temprana y/o paternidad adolescente, los cortes en la permanencia en el sistema educativo, o bien la necesidad de un ingreso económico inmediato, producirían en aquellos sectores una reducción cuando no, una anulación de la moratoria social; a ello podría sumarse la fuerte adscripción identitaria en el contexto del territorio que habitan.

Esto último, remite a un componente importante para la investigación, es decir, el abordaje *socioterritorial* que ha sido fuertemente estudiado por diferentes autores para comprender que el territorio además de tratarse de una construcción compleja, también encuentra a su interior matices políticos y simbólicos, así como idiosincráticos que otorgan a quienes lo habitan distintos sentidos y representaciones sociales (Rofman, 2010; Torres Carrillo, 2012; De la Peña, 1994 y Giménez, 1997). Asimismo Di Meo (1998) realiza un valioso aporte al distinguir entre el territorio propiamente dicho y la territorialidad, comprendiendo al primero como mediación de las relaciones sociales y espaciales y a la segunda como una expresión global de lo espacial, lo social y las ‘vivencias personales’ de lo que allí acontece. Se trata no sólo de un espacio físico –situado en un tiempo y un espacio determinado- sino también social en el que subyacen actores, representaciones e identidades entre otros elementos. Cabe destacar, el trabajo de Di Meo y Buleón (2005) quienes a través del concepto de formaciones socio-espaciales señalan cómo en un espacio geográfico se ponen en juego múltiples y diversos enlaces de tipo afectivo, económicos,

jurídicos, políticos e identitarios, edificándose este último no sólo como una construcción social en el que los sujetos, viven, se mueven y se relacionan.

En cuanto al espacio territorial denominado *Barrio*, en cambio, es definido por De la Peña (1994) no sólo como una fracción administrativa sino como una construcción histórica y cultural que erige identidad colectiva. Puede ser entendido también como como un lugar donde se recrea y problematiza la cotidianeidad a partir de las necesidades, deseos, carencias y reclamos de los vecinos (González, Saraví, Roncoroni, 2007). Duschatsky (1999) en tanto, conceptualiza al barrio como unidad de sentido, como un espacio en el cual se ancla la identidad, donde es posible ocupar un lugar, dejar marcas y ser marcados por él. Con especial énfasis en los jóvenes de los sectores populares lo define como una morada en la que confluyen no sólo la memoria colectiva e individual sino la experiencia diaria de los sujetos. De este modo, se potencia como un espacio por excelencia para construir identidad, constituyéndose como un elemento clave para interpretar los acontecimientos y apreciaciones de los adolescentes y jóvenes que habitan los distintos barrios que constituyan la zona a ser analizada.

Lo dicho anteriormente exige a las ciencias sociales una tarea que no puede posponer: la de re-delimitar los conceptos con los cuales históricamente se interpretó el vínculo entre sociedad, educación y sujeto, ya que las nuevas políticas sociales apuntarán ya no a la sociedad en su conjunto como una masa homogénea sino más bien al análisis de la incidencia social de los comportamientos individuales, es decir que, el énfasis estará ahora centrado en el individuo social (Rosanvallon, 1995). En detrimento de las políticas universalistas proclamadas en la denominada cuestión social, la focalización de los sectores pobres parecería seguir permaneciendo frente a nuevas desigualdades extremas de una injusta redistribución de los bienes materiales y de una falta de reconocimiento cultural (Fraser, 2000); aunque bajo nuevas iniciativas de política que procurarán paliar esas injusticias convocando ya no tan sólo a las instituciones escolares, sino también a las organizaciones de la sociedad civil que comienzan a emerger con fuerza. En este sentido Rofman (2010) sostiene:

“La reforma neoliberal puso en cuestión la matriz estadocéntrica que había regido la dinámica de desarrollo argentino, abriendo nuevos espacios tanto para la intervención del sector privado, mediante las



políticas de privatización y desregulación, como también para la sociedad civil, que comienza a asumir nuevos roles en la gestión de las políticas sociales” (p. 136)

Podríamos, a partir de la cita, definir a la sociedad civil como un espacio público no estatal que se propone colaborar y aportar en problemáticas que atañen a la comunidad en un escenario complejo de exclusión y desigualdad. Dicho espacio a su vez, se constituye a partir del accionar de las organizaciones sociales las cuales en tanto generan acciones comunitarias, crean una referencialidad barrial o bien intentan solucionar conflictos. Más fuerza aún cobran con la sanción de la (LNE) al surgir programas transversales que propondrán una coordinación de acciones entre los distintos niveles del Estado y dichas organizaciones, conformándose así redes mixtas socio-gubernamentales destinadas al resguardo de la pobreza (Giovine y Martignoni, 2014) y soportes para niños, niñas y adolescentes pobres a partir de las experiencias educativas que brindan. Vale destacar, siguiendo a Ortiz (1996) y a partir del progresivo debilitamiento del monopolio de la escuela, el inicio de un proceso de desterritorialización el cual genera nuevos modos de ocupar el tiempo y el espacio, teniendo como contrapartida a la reterritorialización que se produce –en este caso particular- sobre el protagonismo que comienzan a cobrar las organizaciones sociales para la construcción del proceso de subjetivación de los adolescentes y jóvenes. En este punto cabe considerar cómo en dicho proceso resulta relevante el *concepto de experiencia*. Crego y González (2015) la definen como aquello que efectivamente acontece, donde se encuentran, se intercambian y se construyen subjetividades. Asimismo Dubet y Martucelli (1999) la conceptualizan como una actividad por intermedio de la cual cada sujeto construye el sentido y la coherencia de una acción; “una manera de construir el mundo social y de construirse a sí mismo” (p75).

¿Podría considerarse una reterritorialización la construcción de los itinerarios de adolescentes y jóvenes a partir de su participación en las organizaciones sociales y la escuela secundaria? ¿Podría el sentido moderno de esta última verse interpelado ante nuevas formas de lo educativo que comienzan a emerger? Estos interrogantes denotan la necesidad de reflexionar en torno a cómo otras experiencias educativas pueden tensionar los significados de lo que tradicionalmente se ha entendido por escuela o bien como sostiene Frigerio (2001) considerar que “la educación excede lo escolar y, aunque allí se le da curso, no se limita a una cuestión de estructuras y desborda lo curricular” (p109). De

este modo, la socialidad de cada sujeto no se remitirá ya exclusivamente a la institución escolar, sino que habrá otras organizaciones que participarán en su construcción como sujeto de derecho; no resultando lejano ni utópico que los adolescentes creen sus propios circuitos socioeducativos en los que puedan cartografiar, transitar sus propias posibilidades sociales así como crear sus itinerarios educativos en el que construyan sus propias experiencias que habiliten una nueva frontera de posibilidades.

Ahora bien, las experiencias subjetivantes no podrán ser construidas si las voces de los sujetos que las construyen –y que transitan las organizaciones sociales- no son escuchadas, si detrás de una escuela secundaria que incluye se esconde una lógica expulsora. Si eso sucediera, estaríamos frente a una situación de *indignación*, la cual es condición necesaria para el inicio de la transformación ya que implica cuestionar las desigualdades presentes en el campo educativo. Paulo Freire (1993) es quien propone el concepto de indignación, expresando una actitud de denuncia que luego deviene en un anuncio en su pedagogía de la esperanza. Elabora una crítica a la peligrosidad de cualquier naturalización a la vez que incentiva la búsqueda de nuevos inéditos viables definidos como:

“una creencia en el sueño posible y en la utopía que vendrá, si los que hacen su historia así lo quieren... los hombres y las mujeres como cuerpos conscientes conocen más bien sus condicionamientos y su libertad. Así en su vida personal y social encuentran obstáculos, barreras que es preciso vencer. A esas barreras las llama “situaciones límite” (p102)

El autor dirá que resulta necesario asumir críticamente las situaciones límite para comprenderlas en toda su complejidad, analizando cada uno de los elementos que la componen, identificando sus obstáculos para poder superarlos y así poder edificar los inéditos viables que permitan a quienes construyen sus experiencias a diario a pensar y pensarse en torno “a sus habilidades y sensibilidades más allá de lo que la escuela ofrece” (Galli, 2015:117).

Estos conceptos nos llevan sin duda a analizar el avance de las organizaciones sociales que en su accionar por fuera del sistema educativo formal llevan adelante prácticas destinadas a adolescentes y jóvenes con el propósito de lograr su inclusión educativa – contribuyendo a su vez a cumplir con el mandato de la obligatoriedad escolar- e integración social. ¿Piensan esas organizaciones a los jóvenes como posibilidad? ¿Van hacia la

búsqueda de inéditos viables? ¿Pueden considerarse como organizaciones más allá de la escuela? Si bien estos interrogantes demandarían un exhaustivo análisis, es válido destacar que dichas organizaciones hacia el año 2000, forman parte de la formalización del denominado espacio socioeducativo, entendido como:

“Un proceso construido entre las políticas educativas, sociales y comunitarias, entre el espacio escolar y el espacio extraescolar de las diferentes organizaciones; de cuyo diálogo o encuentro -como así también de los silencios y desencuentros- se constituye un entramado muy heterogéneo, en el que intervienen múltiples actores y organizaciones, y en el que circulan saberes, estrategias y prácticas que propician la inclusión escolar y la integración social” (Giovine y Martignoni, 2014).

Se trata de un espacio que –en la provincia de Buenos Aires- comienza a formalizarse como tal en el año 2004 con la creación de la Dirección Provincial de Políticas Socioeducativas. Su pretensión es la de acercar a las escuelas, a los barrios y a otras instituciones, la información y los recursos necesarios para gestionar las mejores condiciones de acceso y permanencia a la educación de niños/as, jóvenes y adultos. Todo ello acontece en una comunidad definida -como lo hace Rose (2007) en tanto espacio de gobierno y territorio nuevo para la gestión de la vida de los individuos, desplazando la noción de sociedad- que traerá aparejado una modificación en las estrategias de regulación dando lugar a la conformación a una trama multiregulatoria para la inclusión educativa e integración social de los adolescentes y los jóvenes.

### **3. El abordaje metodológico**

El abordaje metodológico para la investigación será prioritariamente cualitativo. Se trabajará en una zona barrial -atravesada por situaciones de pobreza y vulnerabilidad social- ubicada, como ya se ha dicho, en una ciudad intermedia de la jurisdicción bonaerense. Dicha zona será seleccionada a partir de los datos obtenidos de un estudio que delimitó -a través del Sistema de Información Geográfica (SIG)- diferentes zonas territoriales en base a determinadas categorías socio-demográficas que permitieron zonificar la ciudad de acuerdo al denominado índice de “*aglomerado urbano de exclusión*” (Linares, 2008: 117).

Si bien la información obtenida de este estudio y del trabajo exploratorio mencionado en el primer apartado reflejó una preocupación central en la denominada zona 8 de la ciudad, basada en el hecho de que las propuestas ofrecidas por las organizaciones sociales y la escuela secundaria no logran atraer y/o dar respuesta a las necesidades e

intereses de los adolescentes y jóvenes, se proyecta profundizar dicha exploración redefiniendo la zona a trabajar. Se ponderará aquella que registre mayores niveles de vulnerabilidad social, la presencia de instituciones escolares y organizaciones sociales que ofrezcan y lleven a cabo políticas y prácticas de índole socioeducativa, así como una mayor cantidad de adolescentes y jóvenes en edad potencialmente escolar. Para ello será de gran importancia acudir a los datos que proporcionan no sólo los Sistemas de Información Geográfica (SIG), sino la IDERA y la IDEFCH<sup>6</sup> entendidos como un potente conjunto de herramientas para recolectar, almacenar, recuperar, transformar y presentar datos espaciales procedentes del mundo real (Burrough, 1986). Proveerán a su vez, los insumos necesarios para realizar un análisis espacial de la zona barrial que se seleccione, posibilitando la toma de decisiones en dicho territorio a los fines de la investigación. Trabajo posteriormente al cual se intentará comprender la perspectiva de los actores acerca de los hechos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones, significados y sentidos (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) sin excluir por ello, los datos que puedan aportar las metodologías de índole cuantitativo.

### **Consideraciones finales**

---

La progresiva formalización intersectorial de políticas y prácticas educativas y sociales denominadas socioeducativas, han ido reconfigurando no sólo el formato tradicional de la escuela secundaria, sino las experiencias juveniles que se desarrollan entre aquella y las organizaciones de la sociedad civil; indicando una heterogeneidad en dos sentidos, en cuanto a *los* formatos educativos desarrollan las organizaciones sociales por fuera del sistema educativo formal con el propósito de educar, lo que denota que el monopolio de dicha tarea ya no se haya exclusivamente en manos de la escuela. En el segundo caso, es válido destacar la heterogeneidad de experiencias que se construyen en torno a las mencionadas prácticas, proponiendo considerar a cada uno de los sujetos destinatarios como posibilidades, contemplando sus capacidades, habilidades, competencias y pensamientos.

---

<sup>6</sup>Están integrados por un conjunto de recursos (catálogos, indicadores, servidores, programas, datos, aplicaciones, variables). En este caso se trata de Infraestructura de datos espaciales de la República Argentina (IDERA) e Infraestructura de Datos Espaciales de la Facultad de Ciencias Humanas (IDEFCH) respectivamente.

Será menester de este modo, contemplar la heterogeneidad de *las juventudes*-junto con sus intereses, proyectos y aspiraciones- para luego analizar las posibles tensiones que pudieran desarrollarse con el accionar de las distintas instituciones educativas, sus discursos y sus culturas. Lejos de una homogeneidad en cuanto a lo juvenil, allí anida la heterogeneidad y la pluralidad de sentidos y significaciones. Desentrañar dicha pluralidad será el propósito que guíe la presente investigación para intentar responder al interrogante principal el cual radica en el desinterés de los jóvenes ante las propuestas y prácticas socioeducativas que la escuela secundaria y las organizaciones sociales barriales les ofrecen.

Para finalizar, cabe considerar que la franja etaria adolescente no es ajena a las consecuencias de la nueva cuestión social por lo que la trama multiregulatoria para el sujeto destinatario de las políticas y prácticas socioeducativas se hace evidente, transitando y construyendo de esa forma nuevas, múltiples y variadas experiencias educativas.

Queda plantearse como interrogante cómo aquella trama se configura en el espacio territorial barrial, cómo convergen allí acciones estatales, sociales, escolares, comunitarias y familiares y qué grado de injerencia poseen las políticas y prácticas socioeducativas para la conformación de experiencias juveniles. Asimismo, será fundamental indagar sobre los sentidos, significaciones y representaciones de los adolescentes y jóvenes de dicho territorio, en cuanto a las propuestas educativas que las organizaciones sociales y la escuela secundaria ofrecen bajo el propósito de la inclusión e integración social y educativa.

## **Referencias bibliográficas**

---

- BURROUGH, P (1986) "Principles of geographical information systems for land resources assessment." Oxford University.
- BOURDIEU, P (1990) "La juventud no es más que una palabra" en Sociología y cultura, México, Grijalbo/Consejo Nacional de las Artes y la Cultura.
- BRASLAVSKY, C (1986) La juventud argentina: informe de situación. Buenos Aires. CEAL

- CHAVES, M (2005) Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. Última década N°23 CIDPA. Valparaíso.
- CORDOBA, M. (2011) “Abriendo escuelas para luchar....Reflexiones sobre experiencias político pedagógicas de organizaciones sociales”, en Boletín de Antropología y Educación N° 2.
- CREGO, ML y GONZALEZ, M (2015) “Las huellas de la experiencia. El plan FinEs2, jóvenes, educación y trabajo” en Pablo Martinis y Patricia Redondo (Compiladores) Inventar lo (im) posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas. 1era Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La Crujía.
- DÁVILA LEÓN, O (2004) Adolescencia y Juventud: de las nociones a los abordajes. Última década n°21, CIDPA .Valparaíso
- DE LA PEÑA, G (1994) “Identidades urbanas al fin del milenio” En Ciudades N°22. México.
- DI MEO, G (1998) Géographies sociale et territoire. Collection Fac Géographie, Nathan Université, Paris.
- \_\_\_\_\_ y BULÉON, P (2005) L'espace social: Lecture géographique des sociétés. Armand Colin, Paris.
- DUBET, F Y MARTUCCELLI, D (1999) *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires. Losada.
- DUSCHATZKY, S (1999) La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Paidós Cuestiones de Educación. Buenos Aires.
- FRASER, Nancy (2000) “¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista” en Revista Pensamiento Crítico contra la dominación. N° 0. Madrid, Akal (pp.126 a 143).
- FREIRE P; (1973) Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI. Argentina. Octava edición.
- FRIGERIO, G (2001) “Los bordes de lo escolar” en *¿Dónde está la escuela?* Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Silvia Duschatsky y Alejandra Birgin (Compiladoras). FLACSO. Manantial. Buenos Aires.

- \_\_\_\_\_, POGGI, M., TIRAMONTI, G. (1992) “Las instituciones educativas y el contrato histórico”, en AA.VV. Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión. Troquel/FLACSO, Bs. As.
- GALLI, G (2015) “Ni uno menos: de la pedagogía de la indignación a la verificación de la igualdad. La escuela secundaria y la educación popular en el conurbano bonaerense” en Pablo Martinis y Patricia Redondo (Compiladores) Inventar lo (im) posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas. 1era Edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La Crujía.
- GIOVINE, R (2012) El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- GIMENEZ, G(1997) “Cambios de identidad y cambios de identidad religiosa”
- GIOVINE, R y MARTIGNONI, L (2014)Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y las prácticas de inclusión educativa en La cultura al poder Brasil, México, Colombia, Argentina. Editorial Biblos.
- HERNANDEZ SAMPIERI, R; FERNÁNDEZ COLLADO C; LUCIO BAPTISTA, P (2006) “Metodología de la Investigación”. México 4ta Edición.
- LINARES, S; LAN, D. “Estudio de la segregación urbana mediante el uso de SIG: un aporte geográfico a la gestión municipal de la ciudad de Tandil. Argentina”. CIG. Facultad de Ciencias Humanas UNCPBA. Tandil
- MARGULIS, M y URRESTI, M (1998) “La construcción social de la condición de juventud” en Viviendo a toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades, Bogotá, Diuc/Siglo del Hombre Editores.
- MARTINIS, P. (2011) “Hacia la ampliación del concepto de educación o cómo volver a pensar la educación en términos universales” en Ubal, Varón y Martinis (comp.) Hacia una educación sin apellidos. Aportes al campo de la Educación no formal. Psicolibros, Montevideo.
- MUCHIUT, M. (2004) “La construcción de espacios de apoyo escolar en contextos educativos más allá de la escuela: significaciones que los niños les atribuyen”. Informe de beca, Secretaría de Ciencia y Tecnología (SeCyT). Centro de

Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFYH). Universidad Nacional de Córdoba. Fundación Arcor.

- NUÑEZ, P y LITICHEVER, L (2015) Radiografías de la experiencia escolar.ser joven(es) en la escuela. Grupo Editor Universitario.Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- ORTIZ, R (1996) Espacio y territorialidad. En Otro Territorio. Ensayos sobre el mundo contemporáneo. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- REDONDO, P (2004) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación.* Paidós, Buenos Aires.
- ROFMAN, A (2010) Sociedad y territorio en el conurbano bonaerense: un estudio de las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas de cuatro partidos: San Miguel, José C. Paz, Moreno y Morón / Ana Lourdes Suárez. - 1a ed. - Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2010.
- ROSANVALLON, P. (1995) La nueva cuestión social. Repensar el Estado providencia. Manantial, Buenos Aires.
- ROSE, N (2007) “¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno” en Revista Argentina de Sociología, Año 5, N° 8 (pp.111-150). Dirección Electrónica: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v5n8/v5n8a07.pdf>
- \_\_\_\_\_(1996). "La Agenda Educativa de los 90" en Revista *Cuaderno de Pesquisa* N° 100. Fundación Carlos Chagas.
- TOBEÑA, V (2011) “La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural” en Variaciones sobre la forma escolar: Límites y posibilidades de la escuela media. FLACSO Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- TORRES CARRILLO, A (1999) “Barrios populares e identidades colectivas”. En Barrio taller-Serie Ciudad y Hábitat. <http://www.barriotaller.org.co/publicaciones.htm>
- URRESTI, M (2000) “Adolescencia y juventud: dos categorías construidas socialmente” en Emilio TentiFanfani (compilador) Una escuela para los adolescentes: reflexiones y valoraciones. UNICEF. LOSADA.