

DE PRÁCTICAS COMPETITIVAS A PRÁCTICAS SOLIDARIAS. JUVENTUD CORDOBESA (ARGENTINA) EN TIEMPOS DE DESCOLECTIVIZACIÓN.

Barrón, Margarita

margarita@barron.com.ar

Borioli, Gloria

gloria_borioli@hotmail.com

Bas-Peña, Encarna

ebas@um.es

Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y Universidad de Murcia (España).

Resumen

Articulado en torno de prácticas sociocomunitarias juveniles en contextos de vulnerabilidad, el texto se sustenta en resultados provisionales de dos investigaciones radicadas en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Por una parte, el proyecto *Influencia de la dinámica familiar sobre el desarrollo de los adolescentes* –de corte cualicuantitativo-; y por la otra, un trabajo de Doctorado con abordaje etnográfico que analiza experiencias territoriales de jóvenes en escenarios urbanos. En otras palabras, las reflexiones aquí vertidas sistematizan algunos resultados de indagaciones académicas atinentes a *los haceres de jóvenes en movimientos barriales, agrupaciones solidarias y organizaciones no gubernamentales*.

El recorte ofrecido muestrea 42 jóvenes de ambos sexos de entre 17 y 25 años, selecciona el corte temporal "bienio 2012-2013" y estudia dos unidades de análisis: una escuela preuniversitaria pública cordobesa y el Taller de Políticas Públicas de Juventud de la Escuela de Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). En cuanto a los instrumentos de recolección de material de campo, se administraron encuestas y entrevistas en profundidad (individuales y a grupos focales), se realizaron observaciones y se recogieron trabajos de los alumnos, consistentes en proyectos de intervención destinados a otros jóvenes, a población en riesgo y a sectores vulnerables de la sociedad cordobesa. Del análisis de esos documentos surgen las presentes consideraciones, que si bien -dados los componentes cualitativos etnográficos de uno de los proyectos base- carecen de carácter conclusivo y de representatividad estadística, sí sostienen, en cambio, conclusiones provisionales de estudios exploratorios que abordan la subjetividad y que revisten representatividad tipológica ligada a jóvenes cordobeses escolarizados de sectores medios.

En cuanto a los aportes teóricos, se han seleccionado tres líneas: en primer lugar, la Pedagogía Social y la Educación Social (Ortega Esteban, 2005; Núñez, 2007; Sarrate Capdevilla y Hernando Sanz, 2010; Bas-Peña, Pérez-de-Gúzman, Vargas-Vergara, 2014); en segundo término, la "ecosofía social" de Guattari (1996), quien propone tres ecologías –la social, la mental y la medioambiental-, y por último, atendiendo sobre todo a razones sociogeográficas, las consideraciones de Poliak (2004), Redondo (2004), Tiramonti (2005), Saintout (2009), Svampa (2010) y Chaves (2012), es decir, autores que analizan recientemente la *dimensión política de la pedagogía* desde América Latina. Con esas claves de lectura y en los escenarios de liminaridad y exclusión de la Argentina actual, *el artículo analiza algunas acciones de grupos de jóvenes que intentan resistir la descolectivización* y resolver provisoriamente las vacancias generadas por

responsabilidades que los gobiernos no asumen: falta de inversión estatal, desigualdad en el acceso a los bienes culturales, injusticia de género, deficiencias en la atención de salud primaria y muertes por "gatillo fácil" de jóvenes en manos de la policía. De ahí, la pertinencia de las reflexiones de Ortega Esteban (2005, p.114) cuando plantea que "la educación social es (...) dinamización o activación de las condiciones educativas de la cultura, y de la vida social y sus individuos; y (...) prevención, compensación y reconducción socioeducativa de la dificultad, la exclusión o el conflicto social".

A modo de avance de las conclusiones parciales de los dos proyectos que alimentan el artículo, puede afirmarse que la educación en espacios no formales -en la vereda, en la plaza, en el barrio- son prácticas juveniles recurrentes en los jóvenes entrevistados y encuestados, que llevan a cabo no solo cuestionamientos verbales a instrumentos jurídicos represivos como el Código de Faltas, sino también experiencias de alfabetización, de tutorías y de animación cultural en diálogo con las "vidas desperdiciadas" (Bauman, 2005) de los "parias urbanos" (Wacquant, 2001) y los "condenados de la ciudad" (Wacquant, 2007). Así, en tiempos de "el Otro que no existe" (Miller y Laurent, 2005), grupos de estudiantes apuestan a cambios pequeños en comunidades vulneradas; y en ese gesto prosocial de acercarse al otro, actúan en red, se sostienen mutuamente y se articulan en una "ética civil cordial" (Cortina Orts, 2008).

Palabras clave: ecosofía social, jóvenes, intervención comunitaria, vulnerabilidad, politicidad apartidaria

Introducción

La presentación se sustenta en el cruce de dos investigaciones: por una parte, en el proyecto titulado "Influencia de la dinámica familiar sobre el desarrollo de los adolescentes", de corte cuantitativo, cuya finalidad fundamental es "determinar los elementos de las dinámicas familiares que permiten responder a las crisis que se presentan en la vida familiar, actuando como factor protector y favoreciendo el desarrollo de los adolescentes" (proyecto 05/F762 de la Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba); por otra parte, en la investigación de Doctorado en Letras correspondiente al proyecto titulado *Jóvenes: experiencias territoriales en escenarios urbanos contemporáneos* (Resolución núm. 1088/2012 del 10.08.2012), que con un abordaje sociodiscursivo cruza la cuestión de la juventud, la gestión del espacio urbano y las geografías de resistencia.

Desde esos marcos institucionales e investigativos, en el presente artículo nos proponemos abordar algunas prácticas juveniles territoriales que, más allá del asistencialismo, dan cuenta de una prosocialidad y una politicidad que sortea los aparatos estatales para desplegar espacios de intervención no formales. A tal fin, hemos seleccionado aportes de tres procedencias: de la Pedagogía Social y la Educación Social (Ortega Esteban, 2005; Núñez, 2007; Sarrate Capdevilla y Hernando Sanz, 2010; Bas-Peña, Pérez-de-Gúzman, Vargas-Vergara, 2014); de la "ecosofía social" de Guattari (1996); y, sobre todo, de las consideraciones de Poliak (2004), Redondo (2004), Tiramonti (2005), Saintout (2009), Svampa (2010) y Chaves (2012), es decir, autores que piensan la cuestión educativa y social y la dimensión política de la pedagogía desde América Latina. Con esa diversidad disciplinar compartimos en esta oportunidad algunos resultados de los proyectos aludidos y algunas reflexiones vinculadas con los haceres de los jóvenes en organizaciones interinstitucionales, no gubernamentales y comunitarias propiciadas por movimientos barriales y agrupaciones solidarias.

1. Fundamentación

Varios son los referentes conceptuales que permiten analizar las ocurrencias vinculadas con los haceres juveniles en territorio, en clave de Pedagogía Social y Educación Social.

Resulta pertinente explicitar que pensamos esta disciplina no solo en tanto conjunto de prácticas y discursos, sino también en tanto campo de estudio con un estatuto académico y científico que posibilita abordar y propiciar aprendizajes emergentes mediante nuevos dispositivos de producción y análisis en contextos de pobreza, de liminaridad y de exclusión como los de la Argentina actual (INDEC, 1991, 2001 y 2010), es, en muchos casos, voluntaria y solidariamente paliada por organizaciones que procuran atenuar esa vacancia, mediante el compromiso con las “vidas desperdiciadas” (Bauman, 2005) de los “parias urbanos” (Wacquant, 2001) y “condenados de la ciudad” (Wacquant, 2007). Suscribimos con Sarrate Capdevilla y Hernando Sanz (2010) cuando aluden a emprendimientos comunitarios cuya finalidad es –en una línea neofreireana– propiciar el desarrollo humano y alentar la liberación de la ignorancia, por medio de la educación popular. Como afirma Núñez (2007, p. 3) la Pedagogía Social es una disciplina que posibilita no sólo trabajar teórica y prácticamente en las complejas fronteras de la inclusión y exclusión, sino que se trata de un trabajo de ampliación –en lo pedagógico y en lo político– de las dimensiones de las responsabilidades públicas en educación, por lo que] postulamos la Pedagogía Social como un espacio para pensar y poner en marcha cuestiones relacionados con la igualdad y los derechos humanos.

Para restaurar el lazo social, el respeto por la vida del otro y de la consideración de las “víctimas colaterales” (Bauman, 2005), la educación tiene que plantearse como educación a lo largo de la vida y en el ámbito de toda la sociedad. “Ha de volver a lo social, reinventarse como una educación social en la que los objetivos de integración y convivencia sean determinantes y en la que la «escuela» –el tipo de escuela que emerja de todo este proceso de transformación– sea una instancia más de ese *continuum* educativo que abarca toda la vida de los hombres en la comunidad y no es algo separado y segregado de éstas” (Ortega Esteban, 2005, p. 113).

La educación por fuera de las aulas, la educación en la vereda, en la plaza, en la calle y en el barrio son prácticas juveniles recurrentes en los jóvenes entrevistados y encuestados, que llevan a cabo experiencias de alfabetización, de tutorías, de animación cultural en espacios no tradicionales y con poblaciones vulnerables. Más aún, con sus prácticas invisten de sentido ciertos lugares y construyen identidad desde lo territorial, obrando sobre los lugares para tornarlos espacios (de Certeau, 1996).

Así, en una explanada o una costanera, los jóvenes arman grupo y desarrollan intervenciones que, al mismo tiempo, son modos de sobrevivir al sistema y de paliar las desigualdades; en términos de Ortega Esteban (2005, p. 114) “... la educación social es, por un lado, dinamización o activación de las condiciones educativas de la cultura, y de la vida social y sus individuos; y, por otro, prevención, compensación y reconducción socioeducativa de la dificultad, la exclusión o el conflicto social. En consecuencia, la cobertura conceptual o teórica de la educación social debería buscarse, a nuestro entender, en su función promotora y dinamizadora de una sociedad que eduque y de una educación que socialice e integre, y, a la vez, ayude mediante la educación a evitar, equilibrar y reparar el riesgo, la dificultad o el conflicto social. Por consiguiente la Educación Social se tiene que centrar “fundamentalmente en cuestiones vinculadas a las personas en sus diferentes realidades y contextos sociales. El educador y educadora social son profesionales que llevan a cabo una acción socioeducativa con personas y / o grupos, desde una línea normalizada o especializada, con objeto de generar cambios para la mejora y transformación social. Promueve la educación a lo largo de toda la vida a través de la participación y el desarrollo del espíritu crítico” (Bas-Peña, Pérez-de-Gúzman, Vargas-Vergara (2014, p. 104).

Como hemos indicado, la filosofía ofrece un marco teórico para leer estas prácticas juveniles, Guattari (1996, p. 13) profetizaba: “La instauración a largo plazo de inmensas zonas de miseria, de hambre y de muerte parece desde ahora formar parte integrante

del monstruoso sistema de "estimulación" del Capitalismo Mundial Integrado., que hoy se visibiliza en tensiones sociales y paro crónico, en problemas de identidad y subjetividad, caída de paradigmas antes únicos e inalterables e invención de nuevas narrativas para hablar, para escribir, para vivir. Asistimos a una crisis de los valores y de las instituciones que rigieron la modernidad, en un mundo signado por la masmediación de la vida cotidiana y la despacificación en la vida urbana; asistimos también a vulnerabilidades, riesgos e incertidumbres que horadan no solo el tejido social sino también las categorías teóricas con las que pensábamos los vínculos y los sujetos, de manera tal que nos manejamos con significantes y supuestos borrosos, con inexactitudes.

En tal paisaje social, Guattari (1996, p. 17) propone tres ecologías –la social, la mental y la medioambiental- y afirma que "la juventud, aunque esté aplastada en las relaciones económicas dominantes que le confieren un lugar cada vez más precario y manipulada mentalmente por la producción de subjetividad colectiva de los medios de comunicación, no por ello deja de desarrollar sus propias distancias de singularización respecto a la subjetividad normalizada". Propone la "ecosofía social" para desarrollar prácticas específicas que tiendan a modificar y a reinventar formas de ser en el seno de la pareja, de la familia, del contexto urbano, del trabajo, etc. Defiende paradigmas de inspiración ético-estética, para reorientar y desenraizar unas prácticas a veces ineficaces apoyadas en teorías que deberíamos someter a permanente revisión. Son esas nuevas grillas de intelección de la realidad los enclaves donde se insertan las prácticas solidarias que constituyen el objeto de esta presentación y respecto de las cuales reflexiona Saintout (2009, p.111) "los jóvenes piensan que la sociedad donde viven es injusta, que no todos tienen lugar en ella, pero que –y esto es lo que importa rescatar debería ser de otra manera".

2. Objetivo

Analizar las acciones de resistencia de jóvenes que, en tiempos de descolectivización, despliegan estrategias para sostener al otro vulnerable en escenarios barriales y organizaciones informales.

3. Metodología

Se estudian dos unidades de análisis: una escuela preuniversitaria pública cordobesa de reconocida trayectoria considerada como una "elite intelectual" y el espacio curricular y el Taller de Políticas Públicas de Juventud de la Escuela de Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina).

Con respecto a la muestra, se desagregaron jóvenes cuyas edades oscilan entre los 17 y los 25 años. Para el trabajo de campo se han establecido como criterios de exclusión la edad y el curso al que el alumnado asistía, obtuvimos un muestreo de 42 jóvenes. Respecto a los instrumentos de recolección de material de campo, se administraron encuestas y entrevistas en profundidad, se realizaron observaciones no participantes y se recogieron trabajos escritos –en la escuela secundaria, de carácter optativo y en la Universidad, de carácter obligatorio-, luego evaluados por las investigadoras de los proyectos. De la articulación entre unos y otros documentos surgen las conclusiones provisionales que abordan la subjetividad y que revisten representatividad tipológica.

No analizamos los proyectos institucionales, nuestra opción para el presente artículo son acciones más silenciosas y tangenciales que no cuentan con subsidios ni responden a partidos políticos: acciones de grupos que escuchan, acompañan y se comprometen con las necesidades de los sectores más postergados sin aparatos propagandísticos ni réditos electorarios, desarrollando sus tareas en villas de emergencia, asentamientos provisorios, cárceles, escuelas signadas por la deprivación y centros asistenciales periféricos. Nos referimos al proyecto *Punto de encuentro* de la institución de educación

secundaria ya referida, gestado en 2008 con el propósito de establecer entre esa escuela y otra de nivel primario ubicada a pocas cuadras de distancia, unos lazos para acercar culturas, formar valores y facilitar las interacciones entre el alumnado; es decir, unos vínculos que permitan pensar, parafraseando a Miller y Laurent (2005), al otro que sí existe. Con la orientación eventual de algunas cátedras de la Escuela de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, la acción se vehiculiza en forma de tutorías por autoselección, llevadas a cabo alumnado de séptimo y octavo año de la escuela secundaria. Semanalmente, esos jóvenes tutores –con asesoramiento de especialistas y coordinadores- ofrecen clases de apoyo al alumnado con dificultades de aprendizaje de la escuela M. M., institución de nivel primario con un alto porcentaje de población procedente de países limítrofes como Bolivia y Perú, en situación de desventaja social.

En este Proyecto participaron, en 2011, cuatro coordinadores, dos tesistas, 47 tutores y 55 tutoreados; en 2012, 9 coordinadores, 55 tutores y 55 tutoreados; en 2013, 9 coordinadores, 29 tutores y 34 tutoreados.

4.Resultados. Proyecto *Punto de encuentro*

En el proyecto *Punto de encuentro* la cristalización de las desigualdades profundizó brechas entre una y otra escuela porque –haciendo abstracción de que se trata de instituciones de distintos niveles educativos- los capitales familiares, materiales y simbólicos requeridos para ingresar y para sostenerse en esas instituciones son disímiles. Por ende, se ensanchó la grieta entre las perspectivas que uno y otro espacio podía ofrecer, entre las factibilidades del alumnado para ascender socialmente y de insertarse laboralmente en condiciones dignas, entre las posibilidades de ofrecer estrategias y desplegar habilidades para la vida social y profesional.

4.1. Intervenciones comunitarias: más allá del asistencialismo

Estas desigualdades intenta paliarla el alumnado del preuniversitario, persuadidos de que todas las personas hacemos y todas merecemos, cosen los fragmentos del tejido social roto y trazan puentes, sostienen, ayudan, enseñan; instituyen, en suma, un gesto prosocial de manos abiertas, de manos tendidas, de manos que se toman: el *Punto de encuentro*. Otro bloque de episodios protagonizados por jóvenes que proponemos observar y cuyo anclaje reside en el taller de Políticas Públicas de Juventud, dictado en 2013, para alumnado de Ciencias de la Educación, puede leerse con dos líneas del pensamiento contemporáneo. Por una parte, con Bauman (2005) cuando afirma que el presunto avance civilizatorio ha fabricado residuos humanos al excluir a vastos sectores de la población –esa población calificada como “redundante” o “excedente”-; por la otra, con Wacquant (2001), al plantear las villas miseria como territorios de relegación y destitución social resultantes de la desinversión social y el Estado penal y posfordista.

Es en esos vastos sectores que la escuela desatiende, o sea, en esas vacancias de los Estados (municipal, provincial y nacional) donde se instala la acción de los jóvenes que se asoman a lugares no previstos y a identidades periféricas, a esos universos de unas “vidas indignas de ser vividas”, (Bauman, 2005, p. 57).

4.1. Esas vidas son justamente las que procura impactar el trabajo de intervención pedagógica de una de las jóvenes muestreadas, que se refiere así a su tarea en un barrio popular de la ciudad:

“... el proyecto [...] tiene el fin de realizar una articulación entre el grupo de derechos humanos y educación popular Vivimos en el país del Nunca Más, que depende de la agrupación H.I.J.O.S. ⁱⁱ Córdoba (en la red nacional) y el taller de Murga de la Biblioteca Popular de San Vicente, a partir de la recuperación de la memoria sobre la censura durante los años de dictadura a expresiones artísticas y populares, como por ejemplo El Carnaval. [Nos proponemos hacer] Educación desde la memoria reciente de nuestro país. Sí, pero también educación desde la memoria de quienes no han sido invitados a

escribir la historia oficial que figura en los libros. El carnaval, como fiesta ancestral en nuestras tierras, no es incluido en ninguna de las áreas de los formatos curriculares (mucho menos en la formación docente). Por ello, la pedagogía de la memoria creemos que tiene que ser entendida como la nueva posibilidad de escribir las formas que queremos que tengan los procesos de aprendizaje”.

Apuntamos al aprendizaje colectivo, a la posibilidad de ir construyendo en conjunto el avance y la evaluación de cada uno de los talleres. Poco sirve la educación impuesta de manera vertical y el sentido iluminista sobre las prácticas comunitarias. En este caso el punto de partida para el trabajo comunitario es el carnaval como fiesta popular que posibilita la inversión de roles, la subversión de posiciones de jerarquía, la puesta al revés del universo del derecho; en suma, como contrauniverso colectivo, anónimo y antiindividualista, utilizado en el Medioevo (Bajtín, 1987, p. 11)

Invertir, modificar, alterar: ese propósito es el que articula el carnaval –una fiesta prohibida durante la última dictadura militar argentina- y la acción renovadora de unos jóvenes que ponen cuerpo en la formación y en la promoción del otro y devuelven a la pedagogía una dimensión emocional, social y lúdica. Repartiendo lo que tienen, lo que pueden y lo que saben, obrando en horizontalidad, construyen alternativas de una educación politizada y comprometida con valores para pensar, a partir del carnaval, los derechos humanos.

4.2. Otro de los casos seleccionados para esta presentación surge con motivo de la erradicación de asentamientos provisionales, proceso frecuente en los últimos años en la ciudad de Córdoba a causa de grandes desarrollos urbanísticos. Además, la violencia de un sistema que en lugar de generar fuentes de trabajo produce pobres y que –en complicidad con los medios (Reguillo Cruz, 1998)- abona la sensación de inseguridad, insta a importantes franjas poblacionales medias y medioaltas a trasladarse a barrios cerrados en las afueras de la ciudad. Ahora bien, con ese movimiento demográfico implicado en la relocalización de viviendas, ¿qué ocurre en las vidas de las personas?; esa política del espacio, ¿cómo impacta los vínculos familiares e interfamiliares? En tal paisaje de reconfiguración urbanística, dos jóvenes asumidas como parte de la muestra aquí seleccionada reflexionan en estos términos:

“Tomando como ejemplo a [un asentamiento provisional llamado] Villa La Maternidad, ubicada a metros del centro [...], podría decirse que el único obstáculo que impedía el desarrollo comercial y urbano en aquella zona era la ubicación de la Villa en un punto estratégico, lo cual desvaloriza las tierras aledañas. Por lo tanto, el traslado recotizaba esas propiedades. Esta afirmación queda ejemplificada con la construcción de un hipermercado y un barrio privado luego del traslado. Esta lógica económica es la que guía el traslado de Villa El Tropezón, que también está ubicada en uno de los centros de concentración económica de zona norte de la ciudad. Para finalizar la obra de la Circunvalación se dispuso reubicar el vecindario, garantizando viviendas para todos los vecinos en las “Ciudades-barrio”. Algunos de los residentes argumentaron que no quieren mudarse porque no tienen garantizada una actividad laboral en sus nuevas residencias. Sumado a ello, se hace difícil para estos vecinos trasladarse hacia el centro debido a la poca disposición de medios de transporte”.

La “lógica económica” que explicita este testimonio barre las necesidades humanas de los sectores sociales invisibilizados y obliga a mudanzas más o menos intempestivas. Entonces la habitualidad y la confianza se quiebran y el proceso de desterritorialización y reterritorialización deja en esas vidas de grupos subalternos saldos de pérdida y de despojo. Trabajadores y trabajadoras informales que recogen y reciclan cartones, plásticos y vidrios en circuitos estandarizados, adolescentes que limpian vidrios o venden pequeñas mercancías en una esquina semaforizada, mujeres que confían sus hijos a los vecinos para salir a trabajar quedan así sin el recurso humano, sin la facilidad de acceso a unos circuitos laborales inventados desde la necesidad.

Luego de un encuentro con un informante clave de la Villa La Maternidad, organizador de la resistencia al desalojo y líder del movimiento barrial, nuestras alumnas informan: "Le contamos sobre nuestra investigación y él nos relató sobre el desalojo que llevó a cabo Gendarmería en el año 2004. En el imaginario social, el desalojo fue vivido de manera pasiva por el hecho de que las gentes confiaron y creyeron en el Estado, que prometió garantizar el derecho a la vivienda digna mediante la donación de casas en los llamados "barrios-ciudades". Al parecer, no sucedió de esa manera en Villa La Maternidad. Ricardo [nuestro informante] nos comenta que muchas personas resistían a mudarse, por lo que Gendarmería y personal de Asistencia Social de la Provincia amenazaban a los vecinos con sacarles a sus hijos, usar las topadoras cuando las familias estuvieran dentro de sus viviendas y meterlos presos por usurpar tierras del Estado. Según Ricardo, a uno de sus vecinos le secuestraron uno de sus hijos, y murieron algunos niños y ancianos durante el desalojo. A él también lo amenazaron y decidió alquilar durante un año una casa para su mujer y sus hijos a fin de evitar que los niños sufrieran la violencia ejercida por las autoridades si llegaban a desalojarlos. Sin embargo, él seguía viviendo en su casa y como nunca llegaron las topadoras, decidieron que su familia regresaría a su vivienda. Nos comenta además el endeudamiento que le generó el alquiler de una casa paralela a la suya y hace referencia al daño cometido por el gobierno".

En este caso las primeras lesiones se dan por lo menos en tres capas: la territorial, la socioafectiva y la económica. Sujetos exiliados de su espacio, en tiempos de un giro ecologista que consagra la empatía del lazo entre el sujeto y el entorno (Di Felice, 2012); sujetos desarraigados que pierden comunidad y pertenencia por el "avance civilizatorio" aliado con el poder de unos gobernantes que no privilegian a los gobernados.

Conclusiones: reencauzar la mirada

En estos tiempos de crisis de binarismos para pensar el mundo, de quiebra de las fronteras entre lo público y lo privado, grupos de jóvenes de una escuela secundaria y de la universidad estatal fortalecen lo grupal y apuestan a cambios pequeños en comunidades vulneradas. No parecen preguntarse de quién es la jurisdicción y tampoco descargan responsabilidades en el pasado: solo escuchan y ofrecen. Y en ese gesto prosocial de acercarse al otro, actúan en red, se sostienen mutuamente, se articulan en una "ética civil cordial" (Cortina Orts, 2008, p. 163) orientada a "erradicar las pobrezas, vencer las vulnerabilidades, superar los desequilibrios y armonizar la insensatez que altera nuestra existencia".

En suma y para terminar, es posible inferir un fuerte desacople entre las necesidades de la población de riesgo y la oferta de los Estados, como si se tratara un texto con distintos tiempos verbales (De Felippis y Breccia, 2011) que escribe necesidades y sujetos en presente y soluciones e instituciones en pasado. Correlación desfasada, alternativas sin vigencia, programas insuficientes, implementaciones desajustadas que al dejar hiatos de "lo que hay que hacer", dejan vidas por vivir. De allí que la Pedagogía Social y las líneas decoloniales que en América Latina postulan un pensamiento heterárquico y crítico del eurocentrismo, se fortalezcan como andamiajes teóricos tanto para continuar procesando los materiales de las investigaciones en curso cuanto para orientar las prácticas solidarias en los países periféricos.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, S. y Vommaro, P. (comp.)(2010). *Jóvenes, cultura y política en América Latina: 1960-2000. Algunos trayectos de sus relaciones, experiencias y lecturas*. Clacso. Rosario (Argentina): Homo Sapiens.
- Bajtín, M. (1987). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.

Bas-Peña, E., Pérez-de-Guzmán, V. y Vargas-Vergara, M. (2014). Educación y Género: La formación de los educadores y educadoras sociales. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 23, 95-120.

Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Breccia, S. (2013). Comunicación personal, Huerta Grande (provincia de Córdoba, Argentina), 10 de octubre de 2013.

de Certeau, M. (1996). "Relatos de espacio", en: *La invención del cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana

Chaves, M. et al. (2011). *Cuestiones sobre jóvenes y juventudes, diez años después*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata (Argentina).

Cortina Orts, A. (2008). Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI. *Pedagogía Social. Revista interuniversitaria*, nº 15, pp. 162-164.

De Felippis, I. y Breccia, S. (2011). "El discurso pedagógicamente correcto sobre inclusión; Una mirada narcisista". En De Felippis, I. (comp): *La exclusión en la inclusión*. San Justo: Universidad Nacional de La Matanza (provincia de Buenos Aires, Argentina).

Di Felice, M. (2012). *Paisajes posurbanos. El fin de la experiencia urbana y las formas comunicativas del habitar*. Córdoba (Argentina): Ediciones del Copista y Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)

Frigerio, G y Diker, G. (s/d). *Infancia y derechos: las raíces de la sostenibilidad. Aportes para un porvenir*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Japanese Funds. In-Trust. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161137s.pdf>.

Guattari, F. (1990). *Las tres ecologías*. Valencia: PreTextos.

Hernández, M. (1973). *El rayo que no cesa*. Buenos Aires: Losada.

INDEC. Censos Nacionales de Población y Viviendas 1991. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010.

Miller, J.A. y Laurent, E. (2005). *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Buenos Aires: Paidós.

Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Conferencia dictada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología En redligare.org.

Ortega Esteban, J. (2005): "Pedagogía Social y Pedagogía Escolar. La educación social en la escuela". En *Revista de Educación*, núm. 336 (2005), pp. 111-127.

Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2005/re336/re336_07.html

Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.

Reguillo Cruz, R. (1998): "Imaginario globales, miedos locales. La construcción social del miedo en la ciudad". Ponencia presentada en el IV Encuentro de la Asociación Latinoamericana de Investigadores de la Comunicación. ALAIC. "Ciencias de la Comunicación: Identidades y Fronteras". Grupo de Trabajo "Comunicación, identidad y cultura urbana". Universidad Católica de Pernambuco, Recife (Brasil).

Piña Narváez, Y. (2007). "Construcción de identidades (identificaciones) juveniles urbanas: movimiento cultural underground. El hip-hop en sectores populares caraqueños". En: Mato, Daniel; Maldonado Fermín, Alejandro: *Cultura y Transformaciones sociales en tiempos de globalización. Perspectivas latinoamericanas*.

Poliak, N. (2004). "Reconfiguraciones recientes en la Educación Media: Escuelas y profesores en una geografía fragmentada", en Tiramonti, G.: *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.

Saintout, F. (2009). *Jóvenes: el futuro llegó hace rato. Percepciones de un tiempo de cambios: familia, escuela, trabajo y política*. Buenos Aires: Prometeo.

Sarrate Capdevilla, M. L. y Hernando Sanz, M. A. (Coords.) (2010). *Intervención en*

Pedagogía social. Espacios y Metodologías. Madrid: Narcea-UNED.

Svampa, M. (2010). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.

Tiramonti, G. (2005): "La trama de la desigualdad educativa" (Conferencia). En *Diálogos Pedagógicos*, año 3, núm. 5, pp. 94-110. Universidad Católica de Córdoba (Argentina).

