

## ***Jóvenes, espacio urbano y Derecho a la Ciudad: Aportaciones a la educación social***

### ***Youth, urban space and the Right to the City: Contributions to social education***

**Sonia Camallonga**

e-mail: [sonia.camallonga@gmail.com](mailto:sonia.camallonga@gmail.com)  
*Investigadora independiente. España*

**Resumen:** El espacio urbano se configura mediante una compleja elaboración interactiva, colectiva y dinámica. Las personas jóvenes, como el resto, deberían poder participar en su producción desde su singularidad. Sin embargo, la realidad urbana muestra que estos procesos tienden a promover la exclusión de aquellos sujetos que no se ajustan a una concepción finalista y desconflictivada de dicho espacio. Mediante barreras simbólicas y materiales se encapsulan ciertas zonas urbanas condicionando y, en ocasiones, bloqueando las trayectorias vitales de quienes las habitan. El presente artículo, síntesis de un trabajo más extenso, toma la forma de reflexión teórica y construye sus argumentos de la mano de varios referentes procedentes tanto de la antropología urbana y el urbanismo crítico, como de la educación social y la pedagogía social. Su estructura se desarrolla en relación a tres objetivos. El primero es compartir algunas pautas sobre los procesos de urbanización contemporáneos que derivan en la exclusión y expulsión urbana de muchas personas jóvenes. El segundo es reconocer cómo impactan en estas personas dichos procesos y producciones urbanas. Y, por último, el tercero apuesta por introducir elementos de reflexión que faciliten el desarrollo de estrategias socioeducativas que promuevan la apropiación del espacio urbano desde el reconocimiento del Derecho a la Ciudad de las juventudes.

**Palabras clave:** espacio urbano; jóvenes; educación social; Derecho a la Ciudad; estigmatización territorial.

**Abstract:** The urban space is configured through a complex interactive, collective and dynamic development. Young people, like the rest, should be able to participate in its production from their uniqueness. However, the urban reality shows that these processes tend to promote the exclusion of those subjects who do not conform to a finalist and unconflicted conception of that space. Through symbolic and material barriers, certain urban areas are encapsulated, conditioning and, sometimes,

blocking the vital trajectories of those who inhabit them. The present article, synthesis of a more extensive work, takes the form of theoretical reflection and builds its arguments from the hand of several references from both urban anthropology and critical urbanism, as well as social education and social pedagogy. Its structure is developed in relation to three objectives. The first is to share some guidelines on contemporary urbanization processes that result in the exclusion and urban expulsion of many young people. The second is to recognize how these processes and urban productions impact on these people. And finally, the third is committed to introducing elements of reflection that facilitate the development of socio-educational strategies that promote the appropriation of the urban space from the recognition of the Right to the City of youth.

**Keywords:** urban space; youth; social education; Right to the City; territorial stigma.

Recibido / Received: 20/03/2017

Aceptado / Accepted: 30/09/2017

## 1. Prohibido jugar

Hace algún tiempo un usuario de la red social Twitter publicaba: «Los niños y niñas del Gótico no pueden jugar a la pelota en las plazas porque molestan a los turistas». En las ciudades europeas no extraña encontrar exhortaciones en forma de señales que indican qué está prohibido hacer en la calle. Al parecer, la administración pública barcelonesa consideró que jugar a pelota en esa zona es perjudicial, intolerable y urbanamente insostenible. De no ser así, no se aplicaría la normativa comentada. Por razones que la señal no explícita, se sacrifica unilateralmente la posibilidad de que ese juego pueda servir, por ejemplo, como articulador de interacciones socialmente interesantes tanto para quienes jueguen como para quienes no. El ejemplo nos permite ver como algunas regulaciones se aplican para obtener un espacio urbano que responda a un modelo que niega a quienes estén temporalmente en el lugar la posibilidad de negociar cuál es el uso deseable en cada momento.

Es común que de la gestión del espacio urbano se encarguen, preferentemente, instituciones y agentes considerados expertos y/o legítimos para decidir si hay que priorizar el carácter cívico, monumental, silencioso, ruidoso, tecnológico, inteligente, turístico, festivo u otros, de la ciudad. A menudo, estos gestores sirven a los intereses de quienes ostentan los lugares de poder y suelen colisionar y desestimar otras demandas sociales que también pueden ser requeridas al espacio urbano (Harvey, 1973/1992). Entre ellas, se encuentran algunas planteadas por las personas más jóvenes, que son así excluidas como agentes productores de dicho espacio. Suelen ser recibidas como un grupo social distorsionador, incómodo y molesto que demanda un reconocimiento que este modelo de ciudad idealizada y hegemónica no suele contemplar, puesto que, como veremos, tiende a evitar y apaciguar el conflicto negando lo singular (Brignoni, 2012, p. 125; Delgado, 2010).

Estos planteamientos van desposeyendo progresivamente a las juventudes y al resto de la ciudadanía de su legitimidad para intervenir y decidir sobre su ciudad. A éstos se confrontan otros que la defienden como una obra creada por y para sus habitantes. Desde esta mirada, el espacio urbano se conceptualiza como algo de gran complejidad, que nace y vive de la interacción entre «cuerpos, objetos, animales, tecnologías, materialidades, textos, individuos» y no sólo de los diseños de quienes la planifican o gestionan (Alexander, 1968; Farías, 2011). La ciudad

emerge así como uno de los bienes comunes, un espacio «de vida y para la vida, donde necesidades colectivas y lazos sociales se deshacen y se rehacen [...] un objeto de derecho, Derecho a la Ciudad» (Madrilonia, 2011). El espacio urbano se entiende como uno de límites desdibujados, vertebrador de lo social, puesto que se articula mediante la negociación intersubjetiva, promoviendo la creación de vínculos y por tanto, la acumulación de capital social.

Desde esta mirada, las prácticas socioeducativas no sólo observan, analizan y participan diariamente de la realidad urbana, sino que también la producen. Por ello, los elementos interpretativos que la educación social aporta en relación a sus prácticas se encuentran inmersos en dicho proceso urbanizador. Consideramos que estas formas de entender lo urbano convocan al ámbito socioeducativo a repensar sus prácticas. Sus acciones cambiarán si considera la ciudad como algo que se define dialógica y colectivamente que si entiende que solo algunas autoridades pueden y deben determinar y fijar su composición.

La práctica se verá afectada según la relevancia que los profesionales y proyectos socioeducativos otorguen a la zona urbana que habitan las personas con las que se trabaje. Las acciones variarán si dicha zona urbana se entiende como mero contexto o si, en cambio, se considera un derecho de estas personas el poder intervenir en su producción. El denominado *Derecho a la Ciudad* tiene que ver, precisamente, con este «derecho a cambiar y reinventar la ciudad de acuerdo con nuestros deseos» que «depende inevitablemente del ejercicio de poder colectivo sobre el proceso de urbanización» (Harvey, 2012/2013, p. 20).

Tener en cuenta ese universo discursivo y material puede promover prácticas mucho más situadas e integradoras. Así mismo, la consideración del *Derecho a la Ciudad* de las personas jóvenes puede facilitar la emergencia de espacios socioeducativos que promuevan que su presencia en lugares de mayor protagonismo en los procesos urbanos.

## 2. La vida urbana se consume

Históricamente, el espacio urbano ha servido a las personas para encontrarse con aquél diferente, que no formaba parte ni de su comunidad ni de la intimidad de su hogar. Esta interacción añadía a la conformación de las subjetividades la confrontación, la diversidad social y la sociabilidad (Jacobs, 1961/2011; Lefebvre, 1970/1983; Sennett, 1978/2011).

En la actualidad, se imponen aquellos modelos de ciudad que, preferentemente, favorezcan los intereses de los grandes capitales (Bauman, 2007; Benjamin, 2011; Garnier, 2006; Harvey, 2012/2013; Lefebvre, 1970/1983; Núñez, 2009, p. 43). Esto demanda transformar la vida urbana en un objeto de consumo, reduciendo la disensión a su mínima expresión, ya que ésta dificulta la consolidación del modelo neoliberal. Reducir la disensión implica reducir el encuentro con ese *otro* diferente. Este movimiento se justifica en base a una protección excesiva y una «demanda de intimidad malentendida» que termina por dirigir la sociedad hacia el interior (Sennett, 1978/2011). Estos modelos promueven el individualismo, el aislamiento, la «atomización social» y en definitiva, «una trágica intimidad sin sociabilidad, de

presencia sin representación, de encuentro sin acercamiento real» (Merrifield, 2011, p. 103).

Para ello es fundamental producir, en lo material y en lo simbólico, un espacio urbano abstracto, que niegue o simplifique su complejidad (Bourdieu, 1999; Giglia, 2007; Gissi y Soto, 2010). Mediante diversas estrategias –gentrificación, terciarización, segregación, turistificación, urbanización a gran escala, ordenanzas cívicas, etcétera– se intenta suprimir aquello más o menos espontáneo, que surge de la negociación intersubjetiva, reduciendo las posibilidades de establecer conexiones histórico-narrativas sólidas.

La memoria colectiva mengua y con ella, los referentes, significados y símbolos a los que asir los nuevos relatos que surgen en el espacio urbano, que es vaciado y transformado en objeto de consumo (Hiernaux-Nicolas, 2004). Los espacios urbanos que «dejan de ser humanizadores, es decir, configuradores de sentido, de identidad, de lazos sociales, de semánticas cordiales, para convertirse en lugares de anonimato y en cambios patológicos» (Mèlich, citado en Pastor, 2013, p. 22).

Progresivamente, el urbanismo hegemónico, con marcado carácter positivista, desactiva el carácter indefinido del espacio urbano y construye, material y simbólicamente, un espacio urbano fragmentado, capaz de ordenar y situar claramente a las personas según las funciones y características que considere remarcables (Bourdieu, 1999). Estas operaciones facilitan un control social ya no tan dirigido hacia la mente de las personas –como sucedía en las «sociedades disciplinarias» (Foucault, 1975/2009)– sino hacia sus expresiones externas: «se proyecta de forma intencionada sobre sujetos sociales, sobre grupos considerados de riesgo» (San Martín, 2009, p. 34). Esto incrementa el número de personas consideradas potencialmente perturbadoras sobre las que inevitablemente, hay que intervenir (Prévôt, 2001, p. 37). Las características que permiten incluir a los sujetos en grupos considerados indeseables o «de riesgo» se explicitan para que puedan ser perfectamente perceptibles en un espacio urbano cada vez más vigilado. Mediante la descalificación y la estigmatización se consigue que aquellas apariencias peligrosas o que causan *mala imagen*, sean transformadas en sobrantes, en una suerte de «excedente urbano» que, finalmente, pueda ser gestionado con flexibilidad (Bauman, 2005; Duschatzky, citado en Fryd y Silva, 2010, p. 65; Goffman, 1998).

### 3. Jóvenes y salvajes

Desde los posicionamientos críticos se atribuye al espacio urbano un carácter fronterizo que ofrece, sobre todo a las personas jóvenes, un lugar de cierto anonimato, pero también de visibilidad privilegiada que seduce especialmente a las personas jóvenes. Favorece que puedan experimentarse de formas diferentes, facilitando la puesta en crisis de sus certezas subjetivas. Lo urbano coincide con la condición de pasaje, de «liminidad» en la que se encuentran, puesto que facilita encuentros que no les demandan clarificar quiénes son en un período incierto de sus vidas (Delgado, 2010; Saraví, 2004). La calle les posibilita ser volátiles y abiertos, a diferencia de esas instituciones primarias y secundarias que aparentan desmoronarse, a la par que les exigen que asuman la adultez. Quizás por eso,

cuando no se sienten convocadas a ese reclamo, terminan saliendo de dichas instituciones para pasar más tiempo en la calle, dónde todo puede suceder.

Las juventudes tratan de desmarcarse de la vida adulta, en parte, conformando sus propias maneras de experimentar la ciudad. Para muchas resulta prioritario comunicar sus identidades en construcción, que sólo serán reales en la medida en que obtengan reconocimiento de los otros. Se esfuerzan por resultar creíbles en ese extrañamiento urbano colectivo desarrollando sus propias máscaras sociales. Los objetos de consumo juegan un papel relevante en el atuendo material y simbólico que frecuentan para ser vistas y aceptadas, puesto que la calle sólo podrá satisfacerles si logran estar presentes (Sennett, 1978/2011). Lo logren o no, gran parte de las pautas y significados que elaboren sobre sí mismas, tendrán que ver con lo que suceda en ese espacio urbano.

En los espacios urbanos contemporáneos las juventudes devienen «salvajes» al resistirse a aceptar ese carácter aséptico promocionado por el urbanismo hegemónico (Smith, 1996/2012). Mediante acciones que suelen entenderse como «provocaciones», fuerzan el encuentro con el *otro*, un encuentro cada vez más mediatizado por elementos de control. Esas «provocaciones» juveniles podríamos entenderlas como movimientos de huida que surgen del intento fallido de inscribirse en vínculos sociales en un espacio urbano hostil a ello, lo cual, puede provocarles gran malestar (Brignoni, 2012, p. 147; Tizio, 2003/2008). Por su parte, las personas adultas, también inmersas en esta devastadora dinámica, suelen responder situándoles, según los imaginarios sociales dominantes, «como *objeto* (en el caso de consumo), como *problema* (en lo que se refiere a opciones de transición) y como *peligro* (en lo que se refiere a su participación y dimensión pública)» (Font, 2012).

Pese a que escuchemos hasta la saciedad la atribución de «público» al espacio urbano –lo cual implicaría que nadie puede quedárselo para sí– sabemos que esto no es más que una idealización inexistente, puesto que no todo el mundo accede ni participa de dicho espacio en las mismas condiciones. En todas las sociedades operan relaciones de poder que determinan diferentes grados de agencia en la toma de decisiones sobre la ciudad (Aramburu, 2000, 2008). Las prácticas juveniles en la calle son cada vez más restringidas, en parte, porque suelen ser las personas adultas quienes marcan su uso dominante. Aunque la juventud pueda considerarse un valor (todo el mundo *quiere ser* joven), pesa más que la calle cumpla en su función vertebradora del consumo, lo cual influirá poderosamente en los usos aceptados en ella (Delgado, 2011b).

#### 4. Jóvenes en los márgenes

Como hemos visto, el modelo neoliberal convierte la vida urbana en bien de consumo, transformando en sobrantes a aquellas subjetividades consideradas disruptivas (Bauman, 2005). Dicho excedente humano es desplazado, expulsado y, posteriormente, segregado y encapsulado en áreas urbanas habilitadas para atender las problemáticas sociales que se les atribuyen (Sabatini y Brain, 2008; Wacquant, 2007, 2011). Siguiendo a Bourdieu (1999), según se considere una zona de la ciudad, ésta aportará atribuciones positivas o negativas a los sujetos que la habiten. Cuando dichas atribuciones son negativas hablamos de procesos de *estigmatización*

*territorial*. Esta estigmatización también actúa a la inversa, desprestigiando aquellas áreas en las que se concentran personas con características asociadas al riesgo social.

Quienes viven en estas áreas estigmatizadas se encuentran en desventaja en el acceso a los recursos generalistas y por tanto a derechos fundamentales (educativos, laborales, comunicativos, ambientales, ...). A cambio, reciben recursos específicos para atender las problemáticas asociadas al estigma: más control policial, más actuaciones asistenciales, etc. (Lundsteen, 2012). Los territorios son estigmatizados, no sólo porque se encuentren materialmente más perjudicados, sino porque quien vive allí, es considerado socialmente enfermo, delincuente, desviado, anómico. Estas atribuciones surgen del establecimiento de un vínculo violento y destructivo con otras zonas urbanas, de una definición de lo real que las sitúa ahí (Autès, citado en Karsz, 2004, pp. 38-31).

Al definirse *a priori* cómo y quién es ese joven que va por la calle, éste pasa de la intimidad de su casa a la exposición total ante ese *otro* que cree saber cómo es y cómo va a actuar. El estigma también promueve en las personas jóvenes la sensación de estar escindidas de la ciudad, contribuyendo a una definición de su entorno cual muralla social asfixiante (Castells, 1974, p. 141). Esto repercute en su subjetividad y puede negativizar su vínculo con el área que habitan, aunque, como se verá, siempre existan grietas que favorezcan el desarrollo de estrategias de resistencia y lazo social.

Al estigma territorial se añaden otras relacionadas con su condición de jóvenes, su situación de pobreza, su pertenencia a grupos socioculturales minoritarios, su asociación a un género determinado...

Quando analizamos la vida cotidiana e identidades de jóvenes populares urbanos, evidenciamos que estamos en presencia, en muchos casos, de procesos de hiperterritorialización, en los cuales la exclusión social, la segregación urbana, la pertenencia al grupo o la banda, ancla más que nunca a los sujetos, atrincherándolos en redes y microlocalidades (Briceño, 2013).

Esta multi-estigmatización puede debilitar y bloquear profundamente las trayectorias vitales de estas personas (Arias y Morales, 2005; Font, 2012; Saraví, 2004).

Pero frente a la estigmatización ningún sujeto deviene pasivo (Goffman, 1998). Las juventudes se proyectan en el espacio urbano incorporando sus experiencias y saberes respecto a lo que les sucede en él, tratando de ubicarse de la mejor forma posible. Ante la desigualdad material y simbólica, desarrollan estrategias que pueden acabar reproduciendo la injusticia, poniéndola en crisis o ambas cosas simultáneamente (Grissi y Soto, 2010). Vemos jóvenes esforzándose por disimular, compensar, corregir, ocultar, exagerar, aislarse o distinguirse al máximo de todo aquello asociado a su entorno. Hay quienes buscan como negar u ocultar los estereotipos negativos que operan en su zona. Por ejemplo, si una zona se considera pobre, quizás traten de ostentar mediante complementos llamativos que no lo son. Otros optan por evidenciar con méritos la separación del grupo, sobre todo frente al exterior manifestándose como alguien confiable pese a proceder de

determinado lugar. También es común la deformación extrema de estos atributos negativos con el objetivo de destacar y superar al resto de su vecindario: «el joven “golfo” simula locura y comportamiento extravagante para defenderse de la sociedad que lo margina» (Freixa, 1998, p. 65).

Otra estrategia frecuentemente utilizada es el señalar a quien se cree que causa la «mala fama» de la zona descalificada. En este proceso se consolidan marcas y fronteras simbólicas que distinguen entre «ellos» y «nosotros», «los de toda la vida» y «los inmigrantes», «los africanos» y «los marroquíes», «los del asentamiento» y «los de la zona urbanizada». Se va reforzando así la idea de que los problemas se dan porque *otros* están allí, obviando lo estructural. Estos procesos contribuyen de forma significativa a desmembrar el vínculo social y las redes de solidaridad (Wacquant, 2007).

No obstante, también hay jóvenes que toman estas atribuciones como ajenas y discriminatorias, y tratan de darles la vuelta *haciendo del estigma un emblema* mediante sus lenguajes, estéticas, discursos y acciones. Mediante estrategias muy diversas, algunas personas jóvenes hacen crecer su vínculo con el territorio utilizándolo como *refugio* ante el peligro simbólico y material que perciben en relación al resto de la ciudad. Esta salvaguarda puede convertirse en amenaza si, por ejemplo, la persona es vigilada y criminalizada por su aspecto o por pasar mucho tiempo en la calle. Como ejemplo, traemos el análisis de Judit Font (2012) sobre el municipio de Salt (Girona). En Salt el nivel socioeconómico de una parte importante de la población es bajo. Los controles, vigilancia, redadas policiales son muy frecuentes. Muchos de sus habitantes tienen sus orígenes en países del sur. Muchas personas jóvenes llaman al municipio *Salt City*, añadiendo nuevas significaciones a un área en la que no se sienten seguras. *Salt City* es «un entorno de resistencia y de protección en la articulación de normas y valores y de una particular “cultura de calle” [...]» (*ibíd.*). *Salt City* aglutina áreas concretas del municipio en las que las juventudes se sienten protegidas, en especial, por sus iguales. Estas áreas «son espacios de destino y no solo de tránsito, espacios para estarse, no solo para pasar» (*ibíd.*). En *Salt City* operan las llamadas *normas de la calle*, que pueden contradecir las normas dominantes de un entorno hostil. Dicho reglamento, y *Salt City* en general, guardan relación con el estigma territorial que pesa sobre ellas y sobre el municipio. No obstante, *Salt City* también puede constituirse como un «espacio-amenaza» puesto que les «ancla» a esa realidad urbana que reúne las circunstancias que provocan su marginación.

La concentración en ciertas zonas de la ciudad de juventudes aisladas, estigmatizadas y expulsadas del proyecto urbano, las acaba volviendo más visibles. Esto remite a ese imaginario de la peligrosidad que termina por justificar el desarrollo de medidas intensivas de control social como pueden ser la excesiva reglamentación municipal, el control policial o determinadas acciones asistencialistas. Éstas promueven cierres que refuerzan dicho imaginario: «soy peligroso y por eso me vigilan» o «he de ser peligroso para sobrevivir en este lugar». La zona puede volverse realmente insegura y esto, continúa autorizando a ojos de algunas personas, más control y vigilancia. Por otro lado, la violencia cotidiana puede incrementarse en estas áreas en las que la violencia estructural se ceba con la población (Žižek,

2009). Aquello que genera la desigualdad urbana no disminuye creando «un entorno intimidatorio con los sectores más vulnerables» (Delgado, 2011b).

Para compensar las consecuencias de esta desigualdad, algunos grupos de jóvenes buscan cómo imponer sus propios mecanismos de disciplinarios, de control y dominio (Haesbaert, citado en Herner, 2009, p. 165). Desarrollan prácticas para poseer el espacio urbano sin opción a réplica. En este punto consideramos fundamental distinguir entre imponer una forma excluyente de estar en el espacio urbano y establecer una manera propia y particular de estar ahí. No es lo mismo hacer un *uso privativo* (derecho a la propiedad) del espacio urbano que *apropiarse* de él (derecho a la apropiación). Lo primero implica negar el disenso y la negociación en su desarrollo. Esto hacen, por ejemplo, las élites económicas que establecen un uso prioritario de la calle, ocupándola cuando lo desean, suprimiendo espacios sin que el resto de la ciudadanía pueda rebatir esa ocupación. En cambio, *apropiarse* tiene que ver con actuar y producir capital social de y para la ciudad, decidiéndola dialécticamente, permitiendo que su uso dominante pueda ser permanentemente puesto en discusión.

Las juventudes *se apropian* del espacio urbano cuando ubican en él sus *lugares*, es decir, cuando lo significan y, simultáneamente, reciben los sentidos que éste les otorga (Lindón, 2004, p. 41). Los *lugares* resultan ser partes del espacio urbano significadas que les permiten construirse y proyectarse socialmente (Saraví, 2004). Los sentidos que delimitan *lugares* sirven para elaborar historias más sólidas en relación a la ciudad. Éstos son sentidos polifónicos, puesto que se superponen infinidad de ellos sobre un mismo territorio. El grupo no reconoce los sentidos, pero sí los símbolos, que serían los sentidos compartidos colectivamente. Las prácticas juveniles producen significados y símbolos urbanos que reproducen los existentes o que inventan otros. Estas apropiaciones juveniles tratan de modificar las relaciones de poder dominantes, a la vez que muestran otras formas de vivir, crear y recorrer la ciudad (Foucault, 1975/2009).

En cualquier caso, para poder innovar o continuar se requiere conocer las referencias simbólicas previas, y aquí puede desarrollarse un papel interesante para quienes se dediquen a la transmisión de la cultura.

## 5. Derecho a la centralidad, Derecho a la Ciudad

Defender el Derecho a la Ciudad como derecho colectivo implica considerar la ciudad como un bien común creado por y para sus habitantes (Madrilonia, 2011). Las formas de urbanización hegemónicas contemporáneas fuerzan a que el Derecho a la Ciudad sea uno de los derechos humanos emergentes a priorizar (Observatori DESC, 2011). Algunos países ya han empezado a recogerlo en sus legislaciones, aunque sigue siendo la acción colectiva ciudadana, más o menos organizada, la que le ofrece mayor impulso (Harvey, 2012/2013, p. 9). *Salt City* o *Can Vies*, o muchos otros ejemplos, muestran que los y las jóvenes *ya producen* lo urbano en su vida cotidiana. Transforman la ciudad mediante prácticas diversas, buscando su supervivencia, su resguardo, sus formas de representación. Dichas prácticas definen su forma de habitar, los usos que se hacen del espacio y la conformación



de sus vínculos sociales. Poner sobre la mesa el Derecho a la Ciudad significa defender su derecho a seguir produciendo siendo respetados y reconocidos.

No obstante, el Derecho a la Ciudad, en su forma colectiva, nunca ha existido. Hasta hoy sigue siendo «un significativo vacío» cuyo significado dependerá de quién, cómo y cuándo se llene (Harvey, 2012/2013, p. 13). Aunque más que vacío, preferimos considerarlo abierto para evitar anclarlo a un ideal pétreo y sin contenido que resulte desactivador. Hemos visto que la ciudad actual dificulta la entrada de algunos jóvenes, su promoción cultural y social, su socialización, al considerarles hostiles al proyecto urbano dominante. Fomentar el ejercicio colectivo de ese Derecho a la Ciudad es actuar contra la usurpación de la capacidad de las juventudes de forjar lo cotidiano, contra la desposesión de su condición de humanos y sujetos de acción.

Henri Lefebvre planteó que el Derecho a la Ciudad radicaba en la posibilidad de que en las ciudades pudiera darse la convergencia y no la igualdad (1968). La ciudad ha de reconocerse como catalizadora del encuentro y promotora de la elaboración de lazos sociales significativos. Para ello, todo el mundo ha de poder «hacer su obra, modelarla, formarla, poner el sello propio» esto es ser ciudadanos y habitantes simultáneamente, revirtiendo la tendencia actual de disociar ambas voces (Lefebvre, 1970/1971). Es por tanto «el derecho de todos los ciudadanos a figurar en todas las redes y circuitos de comunicación, de información, de intercambios» (Nuñez, 2004, p. 43).

En el caso de los y las jóvenes que habitan áreas urbanas estigmatizadas, su derecho a la ciudad se promueve facilitando que ocupen *lugares* que no los definan como anomalías a tratar, sino como partes vitales, que ocupen *lugares* de centralidad política, *lugares* que dispongan oportunidades sociales reales (Castel, citado en Pastor, 2013; Sabatini y Brain, 2008; Wacquant, 2007). La educación social puede promover este derecho cuestionando el modelo urbano hegemónico, así como facilitando el acceso a los bienes culturales urbanos y la participación juvenil (ASEDES, 2007, p. 11; Brignoni, 2012, p. 71). Promover la circulación social de las personas jóvenes significa promover su experiencia en esos espacios del encuentro casual, de intimidad y de apropiación (Lefebvre, 1970/1983, p. 134).

## 6. Lo socioeducativo y lo urbano

Lo expuesto convoca a lo socioeducativo a entender lo urbano como medio constituyente de lo social y lo subjetivo, y no como simple contexto (Telerman, 2006). Habitualmente, consideramos la familia, los pares, la escuela, o el trabajo como instituciones prioritarias en la socialización. Se incide sobre ellas, se plantean diversidad de proyectos. Sin embargo, existen espacios urbanos con consecuencias sociales tanto o más significativas, que habitualmente son considerados poco más que un simple escenario. Pero como veíamos, las personas jóvenes son afectadas y afectan lo urbano.

Entender el espacio urbano como inestable y cambiante implica pensar en cómo sostener, recopilar y enriquecer esas experiencias móviles, esos *lugares* propios que se van definiendo, sobre el hilo narrativo particular de cada sujeto, para plantear cómo éstos pueden incorporarse a esa compleja obra colectiva. La participación en

la producción urbana es lo que permanecerá en el tiempo y no la forma de participar, que cambiará constantemente. Consideramos que es el ejercicio urbano en sí, el *estar*, *incidir* y *ser* en la ciudad, lo que va conformando esa continuidad y solidez. Si puedo elegir un banco para estar con mis amigos, seguramente, aprecie ese banco. Lo que pase alrededor suyo me afectará y me significará. El lazo que nazca con el banco será colectivo, porque emergerá del encuentro dialógico con aquellos *otros* habitantes que también estén produciendo significados en relación al banco (Lindón, 2004, p. 41; Proshansky, citado en Valera y Pol, 1994).

Estos espacios de socialización sobreviven al plan hegemónico refundándose y desplazándose constantemente, en muchas ocasiones, de forma autogestionada e informal. Las juventudes se encuentran en una esquina, una plaza o cualquier otro sitio, les atribuyen sentidos y significados, se los apropian, al menos por un tiempo. Después quizás los abandonen. *Estar* y *ser* en ellos no es lo mismo. El joven que *está*, no hace nada con eso, pero ve influida su condición por el hecho de estar allí, ya que no sólo él mismo le atribuye significados a esos *lugares*, los demás también lo hacen. En cambio el que *es* algo allí, puede convertir ese *lugar* en uno desde el que proyectarse (Arias y Morales, 2005). Los espacios socioeducativos que traten de enriquecer estas producciones, sin duda, reforzarán el rol de las personas jóvenes como ciudadanas y habitantes, enlazando aquello que hoy se presenta como desconectado (Fryd y Silva, 2010, p. 57). Pero promover estas prácticas profesionales también interpela: «¿Cómo crear un “habitar” que dé forma sin empobrecer, una concha que permita a la juventud desarrollarse sin limitarse prematuramente?», es decir, ¿cómo intervenir en relación a lo urbano sin tratar de modificar lo que es precisamente su potencial? (Lefebvre, 1970/1983, p. 91). Estos lugares son territorios liberados en los que lo socioeducativo no debería entrometerse. Allí puedan encontrarse con esos *otros*, aprender a formar parte de la ciudad (Sennett, 1978/2011, p. 16).

Resulta interesante reflexionar sobre aquellos proyectos que han tratado de actuar en la ciudad desde lo educativo. Traemos uno de los ejemplos más conocidos, las Ciudades Educadoras, que parten de la premisa de que la ciudad como un espacio educativo *per sé* (Bertran, 2006; Vila, 2008, p. 12). Consideramos que no todos los agentes que inciden en lo urbano son educativos. De hecho, la mayoría ni asume ese compromiso ni tiene porqué hacerlo. No todos los contactos sociales urbanos habilitan la construcción de vínculo educativo, puesto que la simple interacción no implica educación (Núñez, 2003). Por ejemplo, la señal del inicio del artículo que nos indicaba qué hacer o no utilizando sanciones para ello, no es un agente educativo, es un agente de control social. Hay algo perverso en pretender simular lo contrario. Es importante destacar esta diferencia y resaltar la necesaria intencionalidad del acto educativo. Establecerse como agente educativo significa asumir la responsabilidad de implicarse en «transmitir elementos de los patrimonios culturales a las nuevas generaciones» (Núñez, citado en Tizio, 2003/2008). Esto demanda acciones que *intencionadamente* sostengan el acto pedagógico. Para ello, el sujeto de la educación ha de disponerse para ese proceso y debe participar libre y voluntariamente.

La ciudad a veces educa, a veces adiestra y a veces, ninguna de las dos. Establecer vínculos educativos significa poner al alcance del sujeto la deriva de

su propio aprendizaje, una deriva acompañada y adaptada por el agente de la educación. Como alternativa a este planteamiento, proponemos interponer la ciudad entre el agente de la educación y el sujeto, entendiendo lo urbano como una parte muy importante del «mundo» al que introducirlo (Arendt, 1933/2005). La ciudad es contenido y continente cultural y social al que sujeto y el agente educativo dirigen su interés, y en este interés se encuentran. Pero educar teniendo en cuenta cómo lo urbano interpela al sujeto joven no significa hacer una educación «a la medida» de sus capacidades (Núñez, citado en Tizio, 2003/2008, p. 33). Se trataría más bien de insistir en la transmisión de aquellos contenidos menos accesibles que activen en el sujeto el deseo de aprender la ciudad (Alain, citado en Tizio, 2003/2008, p. 33).

Los contenidos culturales que pretendan ser educativos han de facilitar la circulación social amplia de los sujetos. En estas Ciudades Educadoras es frecuente encontrar contenidos que, sobre todo, se refieren a la promoción de valores cívicos (Bertran, 2006, p. 60; Subirats, 2004; Vila, 2008). Cabe preguntarse si estos contenidos ayudan a las juventudes a ser parte de la ciudad y a producir espacio urbano. Por otro lado, antes de pensar en cómo conectarlas con la *cultura urbana* de su época, deberíamos conocer bien esta cultura, ya que como hemos visto, también provoca efectos no deseados. Es interesante abrir espacios pedagógicos que permitan poner en valor aquellos contenidos culturales que los y las jóvenes ya están extrayendo de su entorno urbano, para ver con ellos cuáles les limitan y cuáles les posibilitan. Entre lo que traen, debemos distinguir aquellos gestos de disensión, autoafirmación, conquista, etcétera., de los enraizados en la marginalidad y la supervivencia. Sería absurdo figurar que los segundos responden a un ejercicio de autonomía urbana sabiendo que se hallan fuertemente condicionados por situaciones de desigualdad social (Peran, 2011). Amerita identificar cómo es cada ciudad para no promover el compromiso con las reglas de un juego urbano – valiéndose del discurso del espacio público y del bien común– que no permita jugar a todos en equidad (Delgado, 2013).

Las estrategias educativas que tengan en cuenta estas producciones urbanas como fuente de significación, refugio y vinculación, seguramente, contarán con más implicación de las personas jóvenes. Interrogarse sobre aquello material y simbólico que interfiere en la forma de habitar de estos sujetos, puede enriquecer sus recorridos, posibilitando alternativas a esas trayectorias de bloqueo, repetitivas y amenazantes (Nájera, 2008). Eso demanda provocar el acceso a saberes que interpelen estos espacios públicos, así como las atribuciones culturales que les otorgan, para que los y las jóvenes puedan transformarse transformando la ciudad (García Canclini, citado en Nájera, 2008; Harvey, 2012/2013).

Para pensar lo socioeducativo incorporamos la idea de territorialidad de Deleuze y Guattari (1980/2004). Para estos autores el territorio que cada sujeto elabora se puede también *desterritorializar* mediante crecimientos rizomáticos y líneas de fuga que sobrepasen sus fronteras para finalmente destruirlo (Herner, 2009). En estos mecanismos de ruptura social podríamos incluir aquellas estrategias que ayudan a los sujetos a escoger y proyectarse desbordando las opciones que recopilan de su entorno y de las definiciones que se hacen del mismo. La *desterritorialización* se entendería como el rechazo a los destinos asignados. Esta destrucción simbólica puede provocar vértigo al sujeto, puesto que lo abre a grandes incertidumbres. Pero

el proceso no puede detenerse ahí (Deligny, citado en Pié, 2012). Posteriormente, hay que *reterritorializar* para continuar creciendo de forma distinta. Esta operación es la que permitirá construir nuevos pensamientos y acciones (Gómez, 2010; Guattari y Rolnik, 2006, p. 323). Admitir estos procesos de reformulación de la realidad no equivale a dimitir de la función socioeducativa, dejando a los sujetos jóvenes solos en una búsqueda azarosa que les lleve a ninguna parte. Se trataría de acompañarles sin asignar un interés o un destino certeros según dónde vivan o transiten, de pensar el espacio urbano de otras formas, de reconstituirlo. Iniciar este proceso situándose sobre esos mapas territoriales hegemónicos iniciales resulta útil para ver las correspondencias entre ellos y los territorios particulares de cada joven. Se trataría de visualizar otras «trayectorias vitales» que nazcan a partir de los huecos existentes en el mapa totalizador que define la exclusión urbana (Augé, citado en Núñez, 2003).

Consideramos importante incidir también sobre la capacidad de producción urbana de las propuestas socioeducativas. Este asunto no es menor teniendo en cuenta, para empezar, que muchos dispositivos de acción social especializada se sitúan en estas áreas urbanas estigmatizadas. Su presencia puede contribuir a significar la zona señalándola como una que demanda «tratamiento», incrementando los efectos del estigma y, por tanto, de la desigualdad. Por otro lado, es frecuente ver cómo se llama a la educación social a pacificar y modificar a estos jóvenes para transformarlos en otros urbanamente «más aceptables». Es imprescindible que en el proceso de diseño pensemos, por ejemplo, si algo de la propuesta socioeducativa sería interesante para cualquier otra área de la ciudad; de dónde emerge lo particular a lo que da atención; si lo singular de ésta tiene que ver con la significación hegemónica de la zona difundida o con otros supuestos que podamos captar.

A su vez es necesario interpelar los supuestos territoriales y urbanos que significan las áreas sobre las que se incide. Por ejemplo, es común elaborar propuestas socioeducativas «a escala de barrio» partiendo de una noción hegemónica del barrio, entendiéndolo como el enclave de una comunidad concreta en contraposición a lo global (Tapia, 2013). Pero barrio no es sinónimo de comunidad, puesto que su población no tiene por qué necesariamente identificarse con los mismos símbolos. Una comunidad tampoco es homogénea aunque esté cohesionada. Esto importa en el momento en que la educación social no cesa de ser emplazada a «educar para la cohesión barrial o comunitaria» como si lo urbano pudiera o debiera detenerse en un punto álgido de comunión entre todos sus habitantes. No podemos plantear propuestas enfocadas a ideales estáticos conformados desde una noción nostálgica inexistente. Puede resultar más útil partir de un barrio entendido como punto de confluencia, en un momento dado, de las relaciones sociales urbanas dinámicas, como un elemento abierto que se desarrolla de formas inesperadas.

Por otro lado, la cohesión barrial no garantiza la superación de la pobreza. Hay otros elementos estructurales que intervienen en eso y las prácticas que se planteen no deberían servir para enmascararlos o relegarlos a un segundo plano. Es habitual que las propuestas políticas –incluso las más progresistas– desde ese discurso de promoción de la cohesión social, defiendan la distribución de esa población en situación más vulnerable por el territorio para difuminar y hacer más imperceptibles

las diferencias, todo ello buscando la complicidad de los profesionales de lo social. La mezcla no genera equidad si no se puede garantizar que en todas las zonas de la ciudad se pueda acceder a recursos de calidad (Aramburu, 2000; Garnier, 2006).

La educación social puede sumarse a la tarea colectiva de promover espacios urbanos que permitan la emergencia de *lugares* significativos que nunca surgirán por decreto institucional. Su valor es precisamente que la población, también la más joven, pueda generarlos por sí misma, estableciendo sus espacios diferenciales (Hiernaux-Nicolas, 2004, p. 20). Lo socioeducativo debería ampliar y dirigir al joven al encuentro de un *otro* diferente, no sustituirlo (Fryd y Silva, 2005). Es fundamental sostener estos espacios urbanos intermedios que permitan el intercambio y la apertura hacia aquello que confronta y contribuye a repensar lo aprendido, favoreciendo y reconociendo el lugar de estas «conquistas» urbanas que las y los jóvenes hacen por sí mismos «valorándolas y respetándolas como posibilitadoras de variados aprendizajes» (Arias y Morales, 2005).

Desde lo socioeducativo se puede contribuir a que existan ciudades *accesibles*, es decir, que no determinen un ser y estar adecuado a priori. Si valoramos el espacio urbano como uno de socialización para las juventudes, debemos sostenerlo en su pluralidad de usos, incluidos los «usos distraídos o “absortos”, que acepte que algunos disimulen allí lo que hacen y a dónde van, mientras que ‘otros se apartan del flujo de viandantes para conversar’» (Joseph, 1999, p. 35).

El profesional de la educación social no debería fiscalizar esos espacios de apropiación que las juventudes construyen, precisamente, para separarse del adulto y aprender por sí mismas (Arias y Morales, 2005). Estos espacios tienen su propia oferta cultural, diferente a la de un dispositivo socioeducativo. Una no es mejor que la otra y no necesariamente tienen porqué confluir. La estadía en lo urbano no tiene porqué ser siempre educativa. El vínculo educativo no es el único que se necesita establecer. En lo urbano, lo aprendido se pone en crisis de formas muy diversas, evidenciando los límites que, afortunadamente, todo proceso educativo tiene. El profesional de lo socioeducativo tampoco debería insistir en añadirse como uno más en esos *lugares* sacrificando a ese *otro* adulto al que confrontar.

Por último, no tendría demasiado sentido intentar crear desde el dispositivo un *lugar* con ese carácter, ya que ese *lugar* lo es porque lo construyen los y las jóvenes. También necesitan poder innovar y elaborar su territorio sin contar con la supervisión del adulto. Pensemos con honestidad en aquellos dispositivos socioeducativos que abogan por la autogestión de los y las jóvenes. Casi siempre las decisiones acaban pasando por las y los educadores. Finalmente, los y las jóvenes armarán sus espacios de verdadera autogestión, sus heterotopías (Silva y Browne, 2009, p. 343). Las propuestas socioeducativas que se ofrezcan serán necesariamente distintas de los *lugares* que elaboren los y las jóvenes por su cuenta. Seguramente, si se intenta poner en relación estos *lugares* creados por ellos con la institución adulta surja cierto malestar. Consideramos más apropiado realizar el movimiento inverso: facilitar la emergencia de lugares en el fragmento urbano que ocupa la propuesta socioeducativa para que puedan apropiársela.

## 7. Para seguir pensando

Al inicio del artículo nos preguntábamos cómo intervenir en lo urbano sin devaluar su potencial socializador. Existen pocos espacios de trabajo desde lo socioeducativo que incidan explícitamente en los procesos de producción de la ciudad para promover espacios urbanos socialmente justos, que pongan en crisis esa práctica urbana que tanta exclusión genera.

Consideramos necesario elaborar propuestas que amplíen el imaginario social relativo a las formas de apropiación urbana, para incorporar mayor diversidad de recorridos juveniles que sean escogidos, propios y enriquecedores. Es importante provocar la emergencia de propuestas socioeducativas que favorezcan que las personas jóvenes puedan ocupar nuevos *lugares* en la producción de la ciudad que les otorguen mayor reconocimiento.

A su vez, dichas propuestas deben apostar por cautivar el interés y promover el enganche de estas juventudes con ofertas culturales diferentes a las que puedan construir por sí mismas. Forma parte de nuestras funciones el ver cómo añadir contenidos a sus territorios subjetivos para hacerlos eclosionar, abriendo paso a la posibilidad y a la complejidad de la ciudad, más allá de los circuitos herméticos y repetitivos.

La educación social está obligada a pensar qué pasa en esa ciudad de la que nació para desarrollar propuestas críticas desde sus saberes. El espacio urbano es soporte para la práctica socioeducativa, pero también puede ser ámbito de su práctica. Es uno de los mejores materiales para empezar a recomponer ese relato espacio-tiempo, tan deshecho en la modernidad, puesto que en él se generan gran parte de los contenidos y conflictos culturales. Esto fuerza al encuentro con otras disciplinas, saberes, y personas, para trabajar conjuntamente, reconociendo las diferencias y aportaciones particulares. La educación social puede aportar en el análisis de las dinámicas sociales que atraviesan las áreas de actuación, así como los efectos positivos y negativos de los planes urbanos, evidenciando, en este caso, cómo están siendo afectados las personas más jóvenes. También puede aportar estrategias para el abordaje de situaciones de dificultad y vulneración de derechos.

No es fácil abrir espacios alternativos al urbanismo tecnocrático neoliberal. Éste se conforma como un proyecto totalizador que pretende impregnarlo todo, penalizando, a veces con muchísima dureza, a quien lo pone en crisis. Pero como hemos visto, siempre hay intromisiones que pueden transformarlo y la educación social debería ver cómo sumarse a ellas. Quizás, parte de su aporte tenga que ver con la promoción de un espacio urbano que reconozca a todos los sujetos, que mantenga ese carácter de espacio incierto y fronterizo. Esto forma parte de la difícilísima tarea colectiva de defender el Derecho a la Ciudad, tarea a la que educación social puede sumarse empezando a pensar en cómo hacerlo.

## 8. Referencias bibliográficas

Alexander, C. (2009) [1968]. La ciudad no es un árbol. *Habitat*, 40. Recuperado el 30 de septiembre de 2013, de <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n40/acale.es.html>

- Aramburu, M. (2000). *Bajo el signo del gueto. Imágenes del «inmigrante» en Ciutat Vella*. (Tesis inédita de doctorado). Departament d'Antropologia Social i de Prehistòria. Facultat de Lletres, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Aramburu, M. (2008). Usos y significados del espacio público. *Architecture, City and Environment*, 3, 143-155.
- Arendt, H. (2005) [1933]. *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arias, A., & Morales, M. (2005). En la esquina... trampas y desafíos. Adolescencia en situación de esquina. In VV.AA. (Ed.), *Adolescencia y Educación Social. Un compromiso con los más jóvenes*. Montevideo: INAU-CENFORES.
- ASEDES. (2007). *Documentos profesionalizadores*. Barcelona: Asociación Estatal de Educación Social.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Temps líquids. Viure en una època d'incertesa*. Barcelona: Carta Blanca Viena.
- Benjamin, S. (2011). *Los urbanismos transformativos o sobre cómo Walter Benjamin desbarata el capital imperial paseando por las ciudades*. (Post-it city, ciutats ocasionals). Recuperado el 21 de febrero de 2018, de <http://www.ciutatsocasionals.net/textos/textosprincipalcast/solomon.htm>
- Bertran, R. (2006). *PEU. Los proyectos educativos de ciudad. Gestión estratégica de las políticas educativas locales*. Barcelona: CIDEU.
- Borja, J. (2002). *La ciudad conquistada*. Madrid: Alianza.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2000). *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona: Anagrama.
- Briceño, Y. (2013). *Narrativas sobre jóvenes y ciudad: identidades en contextos de exclusión social y segregación urbana*. (Sociologando). Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Central de Venezuela. Recuperado el 28 de noviembre de 2013, de <http://www.sociologando.org.ve/index.php/academic/mat/25-opt/725-narrativas-sobre-jovenes-y-ciudad>
- Brignoni, S. (2012). Pensar les adolescències. In Rosa, A. (Coord.), *Ciutat, adolescències i educació social* (manual docente). Barcelona: UOC.
- Castells, M. (1974). *La cuestión urbana*. Madrid: Siglo XXI.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004) [1980]. *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Editorial Pre-textos.

- Delgado, M. (2007). *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama.
- Delgado, M. (2009). *Madrid, riesgo y oportunidad*. (El cor de les aparences). Recuperado el 1 de octubre de 2013, de <http://manueldelgadoruiz.blogspot.com.es/2010/09/madrid-2012-riesgo-y-oportunidad.html>
- Delgado, M. (2010). Distinción y estigma. Los y las jóvenes y el espacio público urbano. En *I Seminari Joventut i Societat*. Facultat d'Educació i Psicologia, Universitat de Girona. Recuperado el 4 de octubre de 2013, de <http://www.udg.edu/Portals/3/JoventutSocietat/M%20Delgado%20espa%C3%B1ol.pdf>
- Delgado, M. (2011). *El espacio público como ideología*. Madrid: Catarata.
- Delgado, M. (2011b). *Apropiaciones inapropiadas*. (Post-it city, ciutats ocasionals). Recuperado el 6 de octubre de 2013, de <http://www.ciutatsocasionals.net/textos/textosprincipalcast/delgado.htm>
- Farias, I. (2011). Ensamblajes urbanos: la TAR y el examen de la ciudad. *Athenea Digital*, 11(1), 15-40.
- Figueroa, F. (2006). *Graphitfragen. Una mirada reflexiva sobre el Graffiti*. Minotauro digital: Madrid.
- Font, J. (2012). Salt City: el barri com a refugi i amenaça. Apropiacions de l'espai públic i resistències dels joves de Salt davant l'exclusió i l'estigma. *Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades*, 4, 4-23.
- Foucault, M. (2009) [1975]. *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Freixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel.
- Freixa, C. (2013). *Joves, cultura i volència. Acció socioeducativa* (Manual docent. Violències, prevencions i acció socioeducativa). Barcelona: UOC.
- Freud, S. (2006) [1929]. *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza editorial.
- Fryd, P., & Silva, D. (2005). Adolescentes sujetos de la Educación Social y vulnerabilidad. Ensayo sobre la adjetivación de los sujetos de la educación. In VV.AA. (Ed.), *Adolescencia y Educación Social. Un compromiso con los más jóvenes* (13-30). Montevideo: CENFORES-AECI.
- Fryd, P., & Silva, D. (Coords.). (2010). *Responsabilidad, pensamiento y acción. Ejercer educación social en una sociedad fragmentada*. Barcelona: Gedisa.
- Garnier, J. P. (2006). *Contra los territorios del poder. Por un espacio público de debates y... de combates*. Barcelona: Virus editorial.
- Giglia, A. (2007). La antropología y el estudio de la metrópolis. In Giglia, A., Garma, C. & De Teresa, A. (Comps.), *¿Adónde va la antropología?*. México: Universidad Autónoma de México.



- Gissi, B., & Soto, P. (2010). De la estigmatización al orgullo barrial: Apropiación del espacio e integración social de la población mixteca en una colonia de Ciudad de México. *Revista Invi*, 25, 99-118.
- Goffman, E. (1998). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, M. (2011). Cuestionando la desterritorialización. Hiperterritorio, dimensiones imaginarias del espacio y nuevas cartografías. In *Networks. The Envolving Aspects of Culture in the 21st Century*. Zagreb: Culturelink Network.
- Guattari, F., & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Harvey, D. (1992) [1973]. *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: Siglo XXI.
- Harvey, D. (2007). *Espacios de esperanza*. Madrid: Akal.
- Harvey, D. (2013) [2012]. *Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Madrid: Akal.
- Hiernaux-Nicolas, D. (2004). Del espacio absoluto al espacio diferencial. *Revista Veredas*, 5(8), 11-25.
- Herner, M. T. (2009). Territorio, desterritorialización y reterritorialización: un abordaje teórico desde la perspectiva de Deleuze y Guattari. *Huellas*, 13, 158-171.
- Jacobs, J. (2011) [1961]. *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Madrid: Capitan Swing.
- Joseph, I. (1999). *Retomar la ciudad. El espacio público como lugar de la acción*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Karsz, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- Lefebvre, H. (1971) [1970]. *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Península.
- Lefebvre, H. (1983) [1970]. *La revolución urbana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lefebvre, H. (1987). *El derecho de la ciudad*. Barcelona: Península.
- Lefebvre, H. (2013) [1974]. *La producción del espacio*. Madrid: Capitán Swing.
- Lindón, A. (2004). Las huellas de Lefebvre sobre la vida cotidiana. *Revista Veredas*, 5(8), 39-60.
- Lundsteen, M. (2013). La convivencia difícil: conflictos «culturales» y recursos públicos en Salt, Cataluña. In Narotzky, S. (Ed.), *Economías cotidianas, economías sociales, economías sostenibles*. Barcelona: Icaria.
- Madrilonia.org. (2011). *La carta de los comunes*. Madrid: Traficantes de Sueños.

- Merrifield, A. (2011). The right to the city and beyond: notes on a Lefebvrian re-conceptualization. *City*, 15(3-4), 473-481.
- Moyano, S. (2012). *Acción educativa y función de los educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.
- Nájera, E. (2008). Esbozos para una pedagogía urbana pertinente a los desarrollos educativos en las ciudades. *Revista Polis*, 7(20), 73-86.
- Núñez, A. (2009). De la alienación, al Derecho a la Ciudad. Una lectura (posible) sobre Henri Lefebvre. *Revista Theomai. Estudios sobre sociedad y desarrollo*, 20, 34-48. Recuperado el 1 de octubre de 2013, de <http://revista-theomai.unq.edu.ar/NUMERO20/3ArtNunez.pdf>
- Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía «enseñar vs asistir». En *Seminario Internacional «La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI»* (actas), Buenos Aires, Argentina.
- Borja, J., Muixí, Z., Montaner, J. M., Guillén, A., Pisarello, G., Saura, J., & Zarate, L. (2011). *El dret a la ciutat*. Barcelona: Observatori DESC - Institut de Drets Humans de Catalunya.
- Pastor, M. (2013). *Introducció conceptual a la violència* (manual docente). (Violències, prevencions i acció socioeducativa). Barcelona: UOC
- Peran, M. (2011). *Pos-it city. Ciudades ocasionales*. (Post-it city, ciutats ocasionals). Recuperado el 3 de octubre de 2013, de <http://www.ciutatsocasionals.net/textos/textosprincipalcast/marticataleg.htm>
- Pié, A. (2012). Bases per l'anàlisi institucional. In Pié, A. (Coord.), *Pràcticum II* (manual docente). Barcelona: UOC
- Prévôt-Schapira, M. F. (2002). Fragmentación espacial y social: conceptos y realidades. *Perfiles latinoamericanos*, 19, 33-56.
- Sabatini, F., & Brain, I. (2008). La segregación, los guettos y la integración urbana: mitos y claves. *Revista Eure*, 24(103), 5-26.
- San Martín, D. (2009). El riesgo como dispositivo de gobierno en las sociedades de control. Algunas notas sobre Frontex. In Brandáriz García, J. A., Fernández de Rota, A., & González, R. (Eds.), *La globalización en crisis / Gubernamentalidad, control y política de movimiento* (51-70). Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación Provincial de Málaga.
- Saraví, G. (2004). Segregación urbana y espacio público: los y las jóvenes en enclaves de pobreza estructural. *Revista de la Cepal*, 83, 33-48.

- Sennett, R. (2001) [1975]. *Vida urbana e identidad personal*. Buenos Aires: Península.
- Sennett, R. (2011) [1978]. *El declive del hombre público*. Madrid: Anagrama.
- Schteingart, M. (2001). La división social del espacio en las ciudades. *Perfiles Latinoamericanos*, 19, 13-31.
- Silva, D. (2012). Control social, ordre i transgressió a les normes penals. In Pié, A. (Coord.), *Justícia, conflicte i educació social* (manual docente). Barcelona: UOC.
- Silva Echeto, V., & Browne, R. (2009). Las ciudades invisibles: heterotopías nómadas y postpatriarcado. *Revista de Estudios Feministas*, 17(2), 335-347.
- Smith, N. (2012) [1996]. *La nueva frontera urbana. Ciudad revanchista y gentrificación*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Solé, J. (2010). Antropologia de l'educació i pedagogia de la joventut. In Planella, J., & Pagès, A. (Coords.), *Antropologia pedagògica* (manual docente). Barcelona: UOC.
- Subirats, J. (2004). Quina educació per a quines ciutats?. En *Congrés Ciutats Educadores* (resumen ejecutivo), Génova, Italia. Recuperado el 21 de octubre de 2013, de <http://www.deprop.net/Continguts/Textos/CongresAICEGenovaPonenciaCatalaResum.pdf>
- Tapia, V. (2013). El concepto de barrio y el problema de su delimitación. Aportes de una aproximación cualitativa y etnográfica. *Bifurcaciones. Revista de estudios culturales urbanos*, 12, 1-12. Recuperado el 21 de octubre de 2013, de [http://www.bifurcaciones.cl/bifurcaciones/wp-content/uploads/2013/03/bifurcaciones\\_012\\_Tapia.pdf](http://www.bifurcaciones.cl/bifurcaciones/wp-content/uploads/2013/03/bifurcaciones_012_Tapia.pdf)
- Tizio, H. (Coord.). (2008) [2003]. *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Touraine, A. (2007). *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Valera, S., & Pol, E. (1994). El concepto de la identidad social urbana: una aproximación entre la psicología social y la psicología ambiental. *Anuario de Psicología*, 62, 5-24.
- Vila, I. (2008). *Intervenció psicoeducativa en l'entorn social*. Barcelona: UOC.
- Wacquant, L. (2007). *Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.
- Wacquant, L. (2009). *Castigar a los pobres*. Barcelona: Gedisa.

Wacquant, L. (2011). El diseño de la seclusión urbana en el siglo XXI. *Herramienta. Revista de debate y crítica marxista*, 48, 9-26.

Žižek, S. (2009). *Violència*. Barcelona: Biblioteca Universal Empúries.