

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.



Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación

Jornadas “Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias”

**Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires**

25 y 26 de octubre de 2016

Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina
Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela
Programa Educación, Economía y Trabajo
Programa Sociología de la Educación



Programa Educación, Economía y Trabajo, CONICET-PEET-IIICE-UBA/FFyL,
Pilar 480, Piso 4 Oficina 2 (por rampa), Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
Teléfonos: 4432-0606/1883 int. 205.
Correo electrónico: jornadasjovenesyadultospeet@filo.uba.ar

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.



Istituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación

Grupo de Trabajo Educación de jóvenes y adultos y movimientos sociales

Coordinadora: Anahí Guelman (IICE/UBA)
Comentarista: Hernán Oubiña (UBA-CCC)
Relator: Adriana Abrita (APPEAL-IICE-FFyL/UBA)



Programa Educación, Economía y Trabajo, CONICET-PEET-IICE-UBA/FFyL.
Piso 400, Piso 4 Oficina 2 (por rampa), Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
Teléfonos: 4432-0606/1883 int. 205.
Correo electrónico: jornadasjovenesyadultospheet@filo.uba.ar

Índice de ponencias presentadas

<i>El Plan FinEs en el Área Metropolitana de Buenos Aires: Normativa, Actores y Prácticas de Organizaciones Populares</i> Abritta, Ariadna (APPEAL-IICE-FFYL - UBA/ EPyG-UNSAM/ CONICET)	4
<i>Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en la Ciudad de Buenos Aires: Aportes para un análisis cuantitativo a partir del Primer Relevamiento Nacional.</i> Blaustein Kappelmacher, Ana Lea (Conicet/Gemsep-UBA), Said, Shirly (CIS-Conicet-IDES/Gemsep-UBA) y Carnelli, Lucía (Gemsep-UBA. Becaria Estímulo UBACyT)	14
<i>Actores sociales en la educación de jóvenes y adultos: la participación de las organizaciones sociales en la producción del Plan FinEs2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires.</i> Brunetto, Cecilia; Finnegan, Florencia; Kurlat, Silvina; Lozano, Paula y von der Wettern, Eliana. (Universidad Pedagógica- UNIPE)	23
<i>Educação de Jovens e Adultos para além da lógica do capital: diálogos a partir da Educação Popular</i> de Fátima Ferreira, Dulcinéia (Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil -UFSCar – campus Sorocaba) y de Campos, Ana Maria (UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo- campus Liceu Campinas)	31
<i>Trayectorias de vida y saberes del trabajo en los proyectos productivos de la Interbarrial de Esteban Echeverría.</i> Cajal, Sabrina Martínez (IICE/FFyL- UBA); Pedrosa, Andrea (IICE/FFyL- UBA); Troya, Marisol (IICE/FFyL- UBA)	41
<i>La formación para-en el trabajo en la escuela de Agroecología del MOCASE-VC.</i> Gelman , Anahi (IICE-FFyL, UBA)	49
<i>La construcción del sujeto político en las organizaciones sociales de base, desde la experiencia de proyectos de extensión universitaria.</i> Tucci, Cristina Tucci; Peluso, Natalia y Garrido, Denisse (APPEAL-IICE-UBA)	58

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

El Plan FinEs en el Área Metropolitana de Buenos Aires: Normativa, Actores y Prácticas de Organizaciones Populares

Autor: Abritta, Ariadna¹ (APPEAL-IICE-FFYL - UBA/ EPyG-UNSAM/ CONICET)
Contacto: Ariadna.abrittta@gmail.com

Introducción

La presente ponencia busca describir y analizar una política socio-educativa de gran impacto en el campo de la educación de jóvenes y adultos/as en la historia reciente de la Argentina, y especialmente en el área metropolitana de Buenos Aires: el Plan de Finalización de Estudios Secundarios y Vuelta a la Escuela (FinEs).

En primer lugar se reconstruirá la trayectoria normativa de dicho Plan en vistas a dar cuenta del cambio que a lo largo de sus años de implementación (2008-2015) experimentó en su alcance y sentidos, como así también en los espacios institucionales y organizacionales en los que se desarrolló. Para ello se analizarán resoluciones nacionales que enmarcan los propósitos y orientaciones generales del Plan por un lado, y documentos oficiales y disposiciones que lo dotan de características específicas en la Provincia de Buenos Aires por el otro.

A continuación se hará énfasis en el enfoque pedagógico presente en el diseño del Plan. En este sentido la presente ponencia busca articular aportes teóricos provenientes del análisis de las políticas públicas y de las políticas sociales con trabajos que se inscriben en la reflexión pedagógica, retomando especialmente el aporte de tradición de la educación popular y las características que asume en el contexto latinoamericano de inicios del siglo XXI. Se trata de una tradición, la de la educación popular, con un largo recorrido en el campo de la educación de jóvenes y adultos/as que en los años recientes se resignifica en la apropiación particular que han realizado distintos colectivos sociales. Entre estos últimos se destacan los nuevos movimientos sociales latinoamericanos en general y los movimientos de trabajadores desocupados/as en la Argentina en particular.

Así la presente ponencia busca rescatar las voces de estos colectivos populares y analizar los roles, las tareas y las prácticas que han desplegado en torno a la implementación concreta del plan FinEs.

Plan de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela “FinEs”: Trayectoria Normativa

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Candidata a Doctora en Ciencia Política por la Escuela de Política y Gobierno de la Universidad Nacional de San Martín. Becaria de Finalización de Doctorado por el CONICET. El presente trabajo se enmarca en los debates y reflexiones realizadas en el marco del Proyecto PICT “Educación de Jóvenes y Adultos y educación popular en el marco de los nuevos populismos latinoamericanos (2003-2011)” (PICT 2012 2817) bajo la dirección de Dra. Lidia Mercedes e inscripto en el Programa “*Alternativas pedagógicas y Prospectivas Educativas para América Latina*” (APPEAL) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Universidad de Buenos Aires.

"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación"
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Luego de las numerosas críticas realizadas a la Ley Federal de Educación (LFE) (Ley 24.195 del año 1993) y sus desastrosas consecuencias para el sistema educativo argentino², el año 2006 será el momento de consolidación de una nueva infraestructura legislativa.³

En dicho año se sancionará la Ley Nacional de Educación (LEN) No 26.606 la cual, entre otras modificaciones, establecerá la extensión de la educación obligatoria hasta el nivel medio incluido y re-jerarquizará a la educación de jóvenes y adultos/as que dejará de ser considerada un “régimen especial” para volver a ser una modalidad educativa⁴. Es en dicho contexto que el Plan FinEs (Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela) se diseñará.

Esta política socio-educativa surge por resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) No 66 del año 2008 y se enmarca dentro de las iniciativas y responsabilidades del Ministerio de Educación de la Nación.⁵ Su objetivo inicial consistía en acompañar a aquellos/as jóvenes y adultos/as que adeudaran materias de los últimos años del secundario en su preparación, evaluación, y acreditación.

Para ello, el Plan contemplaba un sistema de tutorías que se desarrollaban dos veces por semana en escuelas público-estatales y eran guiadas por profesores que se desempeñaban en el nivel medio común. La población destinataria que se buscaba incluir estaba formada por aquellos/as jóvenes y adultos/as de 18 años y más, que habiendo cursado regularmente dicho nivel, adeudaran la evaluación final de algunas asignaturas para obtener el certificado de finalización de estudios secundarios.

² Existe una amplia producción académica en torno a los efectos nocivos de las reformas estructurales aplicadas en América Latina durante los años de hegemonía del modelo neoliberal. En el campo particular de la educación en la Argentina estas reformas se caracterizaron por una reducción de las responsabilidades del Estado Nacional en materia educativa, por procesos de descentralización descoordinada a las provincias de las unidades escolares, el desfinanciamiento de los sistemas educativos provinciales, el aumento de las tasas de no terminalidad primaria, así como la precarización de las condiciones laborales de los docentes y el deterioro de la infraestructura escolar, entre otros elementos. Para un estudio exhaustivo de las características que adquirieron estas reformas en el campo educativo latinoamericano y argentino se sugieren el trabajo de Pablo Gentili (1998).

³ A modo de antecedentes de esta nueva infraestructura legislativa podemos mencionar a:

- Ley No. 25.864 (2004); que estableció como obligatorio el “ciclo lectivo anual mínimo de ciento ochenta (180) días efectivos de clase”.
- Ley Técnico Profesional No. 26058 (2005); que ha permitido una recuperación progresiva y continua de la educación técnica articulada al modelo productivo de crecimiento.
- La Ley de Financiamiento Educativo No. 26.075 (2005); que garantiza un incremento progresivo de la inversión del producto bruto interno en el sector educativo por parte del Estado Nacional y los estados provinciales. Hacia el año 2010 dicho aumento llegó a una inversión del 6% del PBI en el área de educación.
- Ley de Educación Sexual Integral No. 26150 (2006), que crea el Programa Nacional en el marco del cual se aprobaron luego los lineamientos Curriculares sobre esta relevante temática.

⁴ La LFE (1993) establecía como regímenes especiales a la Educación Especial, la Educación de Adultos y la Educación Artística.

Por su parte la LEN (2006) establece como modalidades del sistema educativo argentino a: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación Domiciliaria y Hospitalaria, y la Educación en Contextos de Privación de Libertad

⁵ El Plan Fines surge con un plazo de implementación preestablecido, en su carácter de programa temporal “a término” (LEN N° 26.206: Art. 138), que según su Resolución de origen (Res. CFE. 66/08) ocuparía el período 2008-2011.

"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación"
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

En el año 2010, mediante la suscripción de convenios específicos entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, el Plan Fines comenzó a articular su implementación con el **Programa "Argentina Trabaja, Ingreso Social con Trabajo" (AT)**.

Este programa social promueve la creación de cooperativas de trabajo para la realización de obras de infraestructura de baja complejidad y tareas relativas al saneamiento urbano en las principales ciudades del país, registrándose una alta concentración de conformación de cooperativas en la Provincia de Buenos Aires y, especialmente, en el área metropolitana (Conurbano bonaerense). Asimismo, resulta de interés mencionar aquí que muchas de las cooperativas que conforman dicho Programa AT son parte y/o su constitución es promovida por organizaciones populares, generalmente asociadas al movimiento de trabajadores desocupados/as, que forman parte de los nuevos movimientos sociales latinoamericanos.

Atento a que la mayoría de los y las receptores del Programa AT no habían culminado sus estudios secundarios el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, mediante resolución 3520/10 de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCE), promovió la apertura de sedes y comisiones del plan FinEs en instituciones u organizaciones sociales inscriptas en los territorios donde los y las cooperativistas desarrollaban sus vidas cotidianas, recuperándose así una vieja tradición de la educación de jóvenes y adultos.

La articulación del Plan Fines con el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación a partir del año 2010 dotarán a esta política socioeducativa de nuevas características que marcarán un cambio decisivo respecto a su diseño original.

En primer lugar, se ampliará la localización de las comisiones del Plan desde las escuelas públicas secundarias o de la modalidad de adultos a espacios pertenecientes a organizaciones populares, ya sea las sedes de las cooperativas u otras instituciones con que éstas se vincula en el marco del desarrollo del Programa AT (sociedades de fomento, capillas, locales políticos, etc.). En este sentido la implementación del Plan FinEs reeditará una vieja discusión que problematiza la asimilación entre espacio educativo y espacio escolar.⁶

Una segunda novedad consistirá en que el Plan ya no restringirá su accionar a la preparación de materias adeudadas sino que se ampliará al cursado completo del nivel medio, bajo características pedagógicas y didácticas específicas.

Si bien la intencionalidad inicial del Ministerio de Desarrollo Social, traducida en el diseño de la línea programática **"Argentina Trabaja, enseña y aprende"**, remitía a promover la terminalidad educativa de los y las cooperativistas mediante una propuesta curricular flexible y cercana a sus ámbitos de desarrollo cotidiano, la implementación concreta dotó a la iniciativa de nuevas características, no planificadas o contempladas en un primer momento.

⁶ La escuela es el dispositivo institucional y organizacional que la modernidad occidental tornó hegemónico para la realización de las tareas de formación y educación. Es la predominante y principal, pero dista de ser la única institución educativa. Para profundizar sobre este aspecto se recomienda la lectura de VARELA, J. y ÁLVAREZ URIA, F., (1991).

Así, su población receptora se extendió de los y las cooperativistas del Programa AT a miembros y vecinos/as de las comunidades donde éstos se desarrollaban. En abril del 2012, mediante Resolución de la DGCYE 444/12, se institucionalizará, en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, la ampliación de los y las destinatarios/as del Plan Fines al conjunto de jóvenes y adultos/as mayores de 18 años que no hayan podido comenzar y/o concluir sus estudios secundarios, sin necesidad de demostrar ser cooperativistas encuadrados/as en el Programa AT.

Asimismo en dicho año, se sanciona la disposición SE-DGEYC 99/12 por la cual se reconocen las trayectorias educativas previas de los y las sujetos por la escuela secundaria, con independencia de la culminación del nivel.

Finalmente, la creación de nuevos programas sociales, como el PROG.R.ES.AR⁷ y el "Ellas Hacen"⁸, que contemplan entre sus líneas de acción (y contraprestación⁹) la terminalidad de los estudios obligatorios, produjo una sustantiva ampliación de la matrícula, el alcance y una modificación de los sentidos asociados al Plan FinEs.

Características pedagógicas del Plan Fines y sus vinculaciones con la tradición de la educación popular en la EDJA

En términos generales podemos sostener que el Plan FinEs promueve la constitución de espacios de terminalidad educativa en escuelas públicas de gestión estatal y también en distinto tipo de organizaciones presentes en los territorios y barrios donde se desarrolla la vida cotidiana de los sectores populares; con profesores elegidos/as mediante acto público (modalidad reconocida para la selección y asignación de docentes en el sistema de instrucción formal); y bajo la supervisión de las autoridades educativas competentes (inspectores de adultos de los distintos distritos, inspectores distritales e inspectores regionales, articuladamente con "talleristas" designados por el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación).

En términos organizativos, el Plan contempla la posibilidad de realizar el conjunto del nivel medio de adultos, con un *sistema semi-presencial*, de dos días de cursado semanal y con una duración total de seis cuatrimestres o tres años, pudiendo dar inicio el ciclo lectivo tanto a comienzos del año como luego del receso de invierno.

Asimismo el Plan FinEs contempla una *organización curricular modular*,- es decir, por módulo, materia o asignatura-, que habilita la acreditación por espacio curricular y no por

⁷ "Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos" (PROG.R.ES.AR), destinado a jóvenes de entre 18 y 24 años que no hayan comenzado o culminado sus estudios y no se encuentren trabajando en el momento de percepción de la Beca/Plan. El Plan FinEs se contempla como uno de los posibles servicios educativos para certificar la realización de estudios que el PROG.R.ES.AR requiere para la asignación del subsidio asociado.

⁸ En el 2013 se incluye como línea programática dentro del Programa Social con Ingreso "Argentina Trabaja" destinado especialmente a mujeres sin trabajo registrado, con más de 3 hijos/as a cargo, que perciben la AUH, y que hayan sido víctimas de violencia de género.

⁹ Para un detalle más exhaustivo de la discusión en torno a la inclusión de la educación formal en la formación de los y las cooperativistas y su vinculación con un derecho o una contraprestación se recomienda la lectura de Bermúdez y Levy (2012).

"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación"
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

año lectivo completo como en los espacios más tradicionales de educación de jóvenes y adultos/as (EDJA).

Esta forma de organización modular se inscribe en las tendencias didácticas predominantes en la actualidad para la formación de jóvenes y adultos/as. Misirilis (2009) sostiene que “*el núcleo del problema (de la desigualdad educativa) ha sido abordado desde el análisis crítico del dispositivo escolar, más precisamente de los componentes duros (Trilla 1998, Terigi 2006) que organizan la experiencia escolar. Este análisis ha dado lugar a la búsqueda de formatos flexibles de educación que hasta el momento estaban siendo pensados para la franja de adultos, y que ahora anticipan, en términos de edad, los destinatarios que estarían requiriendo de estas formas para continuar los estudios. Los caminos encontrados para la flexibilización están prácticamente concentrados en dos formas: la reorganización del tiempo presencial que se requiere a los alumnos en el dispositivo escolar y la modificación del contenido del nivel obligatorio por el de formación para el trabajo*”.

En lo relativo a ***los y las docentes***, la particularidad que presenta la selección docente del Plan en la Provincia de Buenos Aires es la conformación de listados específicos (por distrito o por región educativa) diferentes de los propios del nivel medio común o del nivel secundario de la modalidad de jóvenes y adultos. Para la confección de dichos listados, además de los antecedentes docentes, se tiene en consideración el proyecto pedagógico presentado por los y las futuros/as docentes relativo a la materia para la que se postulan. En dicha propuesta los y las postulantes deben tener en consideración los contenidos mínimos fijados para el nivel medio de la modalidad de Adultos (resolución DGCyE 6321/95) y asimismo es considerado de gran valor el encuadramiento de la propuesta de trabajo dentro de la perspectiva o el enfoque de la educación popular.¹⁰

A partir del análisis de las múltiples resoluciones que lo formalizan e institucionalizan, los discursos públicos asociados, las capacitaciones y el material documental desarrollado, como así también de observaciones de campo y entrevistas con informantes claves que me encuentro realizando para mi tesis doctoral, es que me atrevo a afirmar que la propuesta pedagógica del Plan Fines retoma, al menos discursivamente, conceptualizaciones propias del campo de la ***Educación Popular***.

Sin negar la distribución desigual de saberes y las valoraciones sociales hegemónicas que se asigna a cada uno de ellos, el Plan FinEs sostiene en sus múltiples fundamentaciones la valoración de la comunicación dialógica entre los y las participantes del centro educativo: un diálogo que reconozca al educando/a desde sus diversas experiencias de vida, y que retome y reconozca los saberes experienciales diferenciales que portan los y las sujetos (Freire 1968). Dicha comunicación dialógica es la que permitiría por un lado la construcción de conocimientos (que implica ir más allá de la idea de la tabula rasa y la transmisión pedagógica unilateral), la selección de contenidos que permitan la problematización de la situación social, económica, política y cultural en la que se desenvuelven los y las educandos/as, y la

¹⁰ Si bien no se pudieron encontrar documentos oficiales que indiquen formalmente la inscripción de las propuestas pedagógicas para la selección docente en la perspectiva de la educación popular, los testimonios de distintos actores (docentes, referentes socio educativos e inspectores) de distintos distritos del Conurbano bonaerense coinciden en señalar que dicha inscripción era altamente valorada a la hora de asignar los puntajes docentes y la confección de los correspondientes listados para la toma de cargos.

"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación"
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

construcción de lo común a partir de la articulación integradora de las diferencias y particularidades (Rodríguez 2013).

Si bien la tradición de la educación popular no es "propiedad intelectual" de la modalidad de **educación de jóvenes y adultos/as (EDJA)** es innegable el "peso específico" que ejerce sobre esta, especialmente a partir de los trabajos pedagógicos y las experiencias de alfabetización llevados adelante por Paulo Freire.

Asimismo, la EDJA se ha caracterizado a lo largo de su historia por la búsqueda de estrategias y emplazamientos que permitan vincular la vida productiva y reproductiva de sus sujetos destinatarios/as con los dispositivos formativos que se proponen. En este sentido, la proximidad física de los espacios destinados a la formación con los lugares de trabajo, de residencia o de organización colectiva de los/as jóvenes y adultos/as ha sido una nota distintiva de la educación de jóvenes y adultos.

Podemos identificar esta tradición y su orientación hacia la articulación de la EDJA con organizaciones populares en las experiencias de la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) en el período 73-74 (Rodríguez 1997) y, más específicamente aún, con la creación de los Centros de Educación Media para Adultos (CENS) mediante la celebración de convenios con organizaciones laborales, sindicales, barriales, etc. (Cabrera 2006).

En este panorama la propuesta organizativa del Plan FinEs plantea un salto cualitativo o una intensificación de la **coordinación Estado-organizaciones populares** al plantear un trabajo articulado entre las agencias estatales, el sistema de instrucción público y las organizaciones sociales/populares con inscripción territorial. En numerosos distritos del Conurbano Bonaerense el Plan FinEs avanzó en la constitución de espacios institucionales informales donde se promueve la participación ciudadana en el proceso de deliberación y toma de decisiones relativos a los procesos de definición e implementación de políticas públicas (Avrtizer 2002).

El Plan FinEs avanza en la constitución de mesas locales de gestión donde autoridades educativas (inspectores principalmente), sindicatos docentes y organizaciones populares definen conjuntamente los criterios para la apertura de nuevos centros, el proceso de selección docente y el reconocimiento de trayectorias educativas previas.

El Plan FinEs no resulta novedoso en el marco de la Provincia de Buenos Aires si sólo se lo considera desde su *componente de semi-presencialidad o desde su organización modular*, ya que las mismas venían siendo contempladas en la propuesta de los **Centros de Orientación y Apoyo (COA)** desde el año 2003. Su aporte original refiere justamente a su caracterización explícita y su inscripción en el marco de las propuestas de educación popular, y en su proceso de articulación para la implementación con organizaciones populares presentes en los barrios y territorios donde se concentran los y las destinatarias de las políticas de educación de jóvenes y adultos.

En síntesis, el Plan FinEs es una política socioeducativa que coordina con las organizaciones sociales integradas en gran medida por sectores populares, inscribiéndose en el campo de la educación popular, sin desconocer los aportes didácticos de la educación de adultos pero sin restringir la política pública a simples mejoras de tipo técnicos.

Diseño e implementación del Plan Fines: De la letra escrita a los actores en el territorio

Esta breve descripción del desarrollo del Plan FinEs en un período de tiempo no demasiado extenso (2008-2015) constituye una referencia empírica de cómo los procesos de definición de política pública no son estáticos, sino que remiten a un “ciclo” que se retroalimenta de manera tal que el diseño se modifica en función de los procesos de implementación y evaluación.

Tamayo Saez (1997, 181) propone pensar a las políticas públicas en el marco de un ciclo con 5 etapas: el mismo comienza por la definición del problema, continuando por la formulación de las alternativas de solución, la adopción de una alternativa (diseño), la implantación de la alternativa seleccionada (implementación), y finaliza con la evaluación de los resultados obtenidos.

Sin embargo, diseño e implementación no serían 2 momentos totalmente separados, concomitantes y progresivos del ciclo de políticas públicas en general y de las políticas socio-educativas en particular. El diseño de las políticas, aprehensibles en resoluciones y disposiciones normativas, orienta la implementación, sin embargo la misma puede a su vez ir adoptando características no contempladas inicialmente y forzando la creación de nuevos marcos regulativos. En otras palabras, los procesos de implementación no son el reflejo exclusivo de lo dispuesto en la letra formal de los diseños, sino el producto de las prácticas, negociaciones, conflictos y acuerdos que se establecen entre los actores involucrados en la gestión y desarrollo de las políticas.

El Plan FinEs constituye en este sentido una experiencia concreta de cómo los procesos de implementación exceden a lo dispuesto en el diseño oficial de las políticas socio educativas, ya sea en lo respectivo a sus receptores, sus emplazamientos o sus dinámicas de trabajo, y cómo estas modificaciones conllevan a la generación de nuevas orientaciones normativas que engrosan el diseño de la política pública.

Paralelamente, la implementación de políticas educativas destinados a los sectores en situación de mayor vulnerabilidad de nuestra población recurren cada vez con mayor frecuencia a la articulación y coordinación con organizaciones populares de enclave territorial y desarrollo comunitario, cercanas a los y las destinatarios/as de los programas y planes a los que se busca interpelar.

En este sentido, los actores que negocian, disputan y acuerdan en torno a las características que asumirá la implementación de las políticas socioeducativas en general y del Plan Fines en particular no se restringen a funcionarios públicos de las administraciones nacionales y/o provinciales y excede sin dudas a inspectores, docentes y administrativos del sistema educativo. Los sectores populares organizados a través de distinto tipo de colectivos sociales y políticos se han convertido en los últimos años en uno de los actores centrales de la “hechura de la política pública”, y de las características concretas que las políticas socioeducativas adquieren en su implementación territorial.

Esta característica supone poner en cuestión la idea de receptores pasivos o “beneficiarios” para pensar en participación y protagonismo de los sectores populares organizados. En este sentido, este tipo de prácticas políticas nos invitan a pensar la

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

movilización social y la participación popular desde enfoques teóricos que superen la división taxativa entre prácticas clientelares (que supondrían pasividad por parte de los y las receptores de recursos materiales y simbólicos) y movimientos sociales (en tanto actores autónomos y claramente diferenciables del Estado y sus políticas públicas). (Forni y Castronouvo 2014)

Modalidades de participación popular en torno a la implementación del Plan Fines en la Provincia de Buenos Aires: Prácticas diferenciales en el conurbano bonaerense y el “interior” provincial

La implementación del Plan FinEs en la Provincia de Buenos Aires adquirió diversas formas de participación popular según el nivel local en cuestión. En principio, se tornan notorias las diferencias entre las dinámicas asumidas en el conurbano bonaerense respecto a aquellas propias del interior provincial.

En el Conurbano Bonaerense (área metropolitana) cobró centralidad la conformación de comisiones del Plan FinEs en espacios físicos pertenecientes a las organizaciones populares, generando una fuerte presencia territorial del Plan, y habilitando o requiriendo (según la visión del actor consultado) la mediación y participación de dichas organizaciones mediante la figura de “*referentes educativos*”. Dichos referentes, principalmente militantes o activistas de las distintas organizaciones barriales y políticas involucradas, participaron en distinto tipo de instancias o espacios institucionales informales de toma de decisiones.

Estas instancias o espacios, que reciben heterogéneas denominaciones según los distritos considerados, se caracterizaron por articular en el debate a autoridades educativas (inspectores principalmente), organizaciones populares y, en algunos casos, sindicatos docentes. Su función remitió, sobre todo en las etapas iniciales de implementación, a la definición conjunta de criterios para la apertura de nuevas sedes del Plan, a las características que asumiría la selección docente, y al reconocimiento de las trayectorias educativas previas de los y las estudiantes (institucionalizadas posteriormente por la disposición 99/12).

Por el contrario, en el interior de la Provincia prevaleció la implementación del Plan en espacios escolares formales, habilitando la creación de comisiones en espacios organizacionales, pero restringiendo su capacidad de incidencia en los procesos de toma de decisiones, y desempeñándose los referentes educativos principalmente en tareas relativas a la administración del espacio físico y el seguimiento de estudiantes y profesores.

A modo de síntesis preliminar

La presente ponencia intentó demostrar que entre el diseño y la implementación de las políticas socioeducativas intermedian los actores, y que dichos actores no son sólo individuales ni sólo “oficiales”, sino también colectivos y populares.

Uno de los actores que tuvo centralidad en la implementación territorial del Plan de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela en la Provincia de Buenos Aires, y en particular en su área metropolitana, fueron distinto tipo de organizaciones populares, muchas de ellas “descendientes” del movimiento de trabajadores/as desocupados/as que tuvo su

"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación"
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

apogeo en los inicios del siglo XXI, y que se inscriben en los nuevos movimientos sociales latinoamericanos.

Estos colectivos, que contaban con experiencias de trabajo autogestivas en el campo de la educación de jóvenes y adultos, se apropiaron de maneras diferenciales del Plan Fines y fueron dotándolo de características específicas: lucharon por la ampliación de su alcance, tanto en lo relativo a los espacios curriculares a acreditar como a sus potenciales destinatarios/as, como también de sus sentidos, en términos de vinculación y apropiación de la tradición de la educación popular.

Realizar afirmaciones categóricas en torno al plan Fines resulta difícil porque las experiencias fueron diferenciales según el nivel local en consideración (conurbano bonaerense vs. interior provincial) como así también en relación al actor colectivo considerado. Pero en principio parece auspicioso su extensión territorial, su apropiación popular y su modificación paulatina a la luz de los aprendizajes de la experiencia de implementación.

Bibliografía citada

- Avritzer, Leonardo (2002). *Democracy and The Public Space in Latin America*. Princeton: Princeton University Press.
- Bermudez, Angeles, y LEVY, Esther (2012). "De la empleabilidad a la autogestión. La relevancia de la educación formal en el programa "Argentina Trabaja" en Pautassi, Laura y Gamallo, Gustavo (dir.) "*¿Más derechos, menos marginaciones?*". *Políticas sociales y Bienestar en la Argentina*". Buenos Aires, Argentina. Ed. Biblos
- Cabrera, María Eugenia (2006). "El campo de la educación de adultos. Su diversidad conceptual y política" en Brusilovsky, Silvia "*Educación Escolar de Adultos*". Buenos Aires, Argentina .Ed. Noveduc.
- Forni, Pablo y Castronovo, Luciana, coords. (2014). "*Ni piqueteros ni punteros: organizaciones populares durante el kirchnerismo*". La Plata; EDULP.
- Freire, Paulo (1968). *Pedagogía del Oprimido*. Bs. As; Argentina. Ed. Siglo XXI
- GentilI, Pablo (1998). "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina". En Álvarez Uria y otros (comp.) "*Neoliberalismo versus democracia*". Madrid; La Piqueta.
- Misirilis, Graciela (2009) "*Deudas y desafíos en la educación de jóvenes y adultos: una mirada desde un enfoque político-pedagógico*". Documento IDIE del MERCOSUR
- Rodriguez, Lidia (1997). "Pedagogía de la liberación y educación de adultos", en Puiggrós, Adriana (dir) "*Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*", Bs. As., Galerna.
- Rodriguez, Lidia (Comp.) (2013) *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y perspectiva*. Buenos Aires: APPEAL.
- Tamayo Saez, Manuel (1997), "El análisis de las políticas públicas", en Bañón, Rafael y Carrillo, Ernesto (comps.) *La nueva Administración Pública*. Madrid; Alianza Universidad.
- Varela, Julia y Álvarez Uria, F., (1991) "La maquinaria escolar", en *Arqueología de la escuela*, Ed. de la Piqueta, Madrid

Leyes, resoluciones y otras normativas

Ámbito Nacional

- Ley Federal de Educación (LFE) 24.195 (1993)
- Ley 25.864 (2004)
- Ley Técnico Profesional 26058 (2005)
- La Ley de Financiamiento Educativo 26.075 (2005)
- Ley de Educación Sexual Integral 26150 (2006)
- Ley Nacional de Educación (LEN) 26.606 (2006)
- Resolución Consejo Federal de Educación (CFE) 66 (2008)

Ámbito de la Provincia de Buenos Aires

- Resolución DGCyE 6321 (1995)

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Resolución DGCyE 3520 (2010)
- Resolución DGCYE 444 (2012)
- Disposición de la Secretaría de Educación (SE) -DGEYC 99 (2012)

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en la Ciudad de Buenos Aires: Aportes para un análisis cuantitativo a partir del Primer Relevamiento Nacional

Autores: Blaustein Kappelmacher, Ana Lea (Conicet/Gemsep-UBA), Said, Shirly (CIS-Conicet-IDES/Gemsep-UBA) y Carnelli, Lucía (Gemsep-UBA. Becaria Estímulo UBACyT)

Contacto: anablaustein@yahoo.com.ar; shirlysaid@gmail.com; lucia.carnelli1@gmail.com

1. Introducción

Este trabajo se propone caracterizar a los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos (en adelante, BP) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en términos cuantitativos. Puntualmente, buscamos reconstruir los procesos de oficialización que han atravesado entre su surgimiento, en 2004, y 2015, año en que se realizó el Primer Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares (GEMSEP, 2016)¹¹, y analizar su distribución socio-espacial.

Si bien durante la última década se ha desarrollado una profusa producción de investigaciones desde distintos ámbitos académicos sobre la experiencia político-pedagógica de los BP -en el marco de la expansión del área de conocimiento sobre educación “en y desde los movimientos sociales” (Baraldo, 2009; Michi, Di Matteo y Vila, 2012)-, notamos que éstas son principalmente cualitativas y en su mayoría refieren a estudios de caso, por lo que consideramos necesario contar con información global y sistematizada sobre las dimensiones y el alcance de este formato escolar.

A partir de la inquietud por producir conocimiento teórico que brindara información sistematizada desde y hacia los BP, en 2015, desde el GEMSEP (Grupo de Estudios sobre Educación Popular y Movimientos Sociales)¹², llevamos adelante el Primer Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos, con el objetivo de indagar acerca de rasgos cuantitativos generales de estas iniciativas. Asimismo, el interés respondía al contexto de actuación de los BP: el impulso de las políticas públicas para la Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante, EDJA) en la Argentina en los últimos años, en el marco de su reactivación en América Latina, ha incidido en las posibilidades de los BP de exigir el reconocimiento por parte del Estado, por lo que consideramos necesario aportar información precisa que pudiera sustentar sus demandas y diera cuenta de su despliegue a nivel nacional, tras más de diez años de construcción territorial.

Más allá de las diferencias que atraviesan a los BP como movimiento pedagógico, y que se expresan en una gran heterogeneidad de modos de funcionamiento, entendemos que resulta pertinente el esfuerzo de buscar dimensiones comunes a estas escuelas. Sobre esta

11 El Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares fue realizado en el marco del Proyecto UBACYT: “Perspectivas de los actores del campo de la Educación de Jóvenes y Adultos en tensión: Interrelaciones de negociación, diálogo y conflicto entre los Bachilleratos Populares, el Estado y los sindicatos docentes en la Provincia de Buenos Aires”, IIGG-UBA, dirigido por el Dr. Juan Wahren, 2013-2015.

12 Las autoras integran este equipo de investigación, radicado en el Instituto de Investigaciones Gino Germani de la Universidad de Buenos Aires. Para conocer otros trabajos, ver: <http://gemsep.blogspot.com.ar>.

base, buscamos poner en diálogo los datos relevados con información oficial en torno a la cobertura territorial de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), para ponderar la incidencia de los BP dentro de la oferta estatal de EDJA, una modalidad que ha ocupado históricamente una posición subalterna dentro del sistema educativo (Finnegan, 2009).

2. Breve caracterización de los Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos

Los BP son escuelas de nivel medio para jóvenes y adultos que surgieron en Argentina a partir 2004, impulsadas por organizaciones territoriales y fábricas recuperadas que habían cobrado mayor visibilidad en el contexto de resistencia y participación social en torno a la crisis de 2001. Ante la ausencia de políticas públicas que garantizaran la educación de los sectores populares, y el descontento con las perspectivas y prácticas pedagógicas predominantes, dichas organizaciones comenzaron a impulsar estas escuelas con un propósito dual: la construcción de poder popular en los territorios, mediante la praxis de la Educación Popular y la organización autogestiva, y, de modo simultáneo, la interpellación al Estado como garante del derecho a la educación de todos los sectores sociales. En efecto, el modelo CENS no contenía a la población mencionada, ya fuera por la lejanía de sus instituciones respecto de los barrios de residencia y determinados lugares de trabajo, o por la incompatibilidad de su propuesta pedagógica con las características y necesidades de gran parte del estudiantado. Los BP ensayan, a su vez, el desafío de generar prácticas educativas prefigurativas, distanciadas del formato público-estatal hegemónico (GEMSEP, 2015).

En este sentido, los colectivos que los motorizan se refieren en la educación pública y popular latinoamericana (Freire, 1997; Gadotti, 2003; Puiggrós, 1993), y plantean como uno de sus principales horizontes la construcción de una educación inscrita en la realidad de los barrios populares, de los trabajadores ocupados y desocupados. En línea con otras experiencias de la región, conciben las actividades educativas como parte de las acciones tendientes a la transformación de las relaciones sociales de dominación.

Teniendo en cuenta su heterogeneidad, creemos posible identificar algunos rasgos preliminares a partir de los cuales definir a los BP:

- i) Son experiencias escolares de nivel medio que responden a la modalidad de jóvenes y adultos;
- ii) Constituyen iniciativas que, en su amplia mayoría, se desarrollan en articulación con o desde organizaciones sociales y políticas (fábricas recuperadas, organizaciones territoriales, sindicatos, centros culturales, entre otras) con diferentes recorridos y posicionamientos político-ideológicos, aunque también se reconocen casos en los que no existe organización previa que enmarque o impulse la escuela;
- iii) Empiezan a funcionar de hecho como escuelas, y luego luchan por su reconocimiento en varios planos: títulos oficiales, becas para los estudiantes, financiamiento integral, marcos normativos propios, y -en algunos casos- el pago de salarios a los docentes;
- iv) Recuperan la tradición de la Educación Popular latinoamericana, fundamentalmente de inspiración freireana, retomando también la experiencia actual de movimientos sociales de nuestro continente.

3. Metodología

Desde 2008, el GEMSEP busca vincular la producción académica con las necesidades de las organizaciones sociales y, especialmente, con sus experiencias educativas. En el marco de un proyecto de investigación sobre la relación entre los BP y el Estado en Provincia de Buenos Aires, en el año 2015 se llevó a cabo el Primer Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos, que registró la existencia de 89 BP en todo el país y pudo recabar información de 86 de ellos, de los cuales 34 (38% del total) están ubicados en la Ciudad de Buenos Aires.

El criterio principal a partir del cual se incluyeron casos fue la auto-designación por parte de los miembros de las escuelas como “Bachillerato Popular”. A partir de esta definición operacional se configuró un listado inicial de BP, en función de los tres espacios de nucleamiento existentes: la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha (CBPL), la Red de Bachilleratos Populares Comunitarios (RBPC) y la Coordinadora por la Batalla Educativa (CBE)¹³. Ellos proveyeron la información preliminar y facilitaron los contactos de cada una de las escuelas que los integran. Complementariamente, contactamos a BP que no forman parte de dichos espacios, con los que teníamos relación en tanto equipo de investigación, y a partir de la técnica de bola de nieve (Goodman, 1961) tomamos conocimiento de la existencia de otros BP.

A partir de un análisis de la bibliografía existente, definimos relevar las siguientes dimensiones: características institucionales generales, aspectos relativos a la infraestructura escolar; fuentes de financiamiento; aspectos referidos a los docentes y a los estudiantes; características pedagógicas básicas; y articulaciones de los BP con otros actores el ámbito educativo, territorial y estatal.

En consonancia con nuestros objetivos, asumimos con las organizaciones sociales el compromiso que de que la información volviera a cada uno de los BP como insumo para discusiones, diagnósticos y proyecciones colectivas. Con ese propósito, luego de realizado el trabajo de campo y el procesamiento de los datos, en abril de 2016 llevamos adelante una Jornada de reflexión y validación de los datos de la que participaron representantes de BP de distintas organizaciones, espacios de nucleamiento y jurisdicciones, y en junio coordinamos una reunión operativa para arribar a la versión final. Actualmente el trabajo se encuentra en prensa.

Entre los datos más resonantes que arroja el Relevamiento es posible observar que entre 2004 y 2014 habían egresado 2293 personas de BP en todo el país, de los cuales 894 (38%) estudiaron en la Ciudad de Buenos Aires. En cuanto al ciclo lectivo 2015, se registró que hubo 5506 estudiantes inscriptos a nivel nacional, y 2428 (44%) de ellos en la Ciudad.

Como primer acercamiento a los datos, consideramos fundamental analizar algunas características generales, que agrupamos en dos dimensiones: a) el proceso de lucha por el reconocimiento estatal, a partir de los datos sobre año de inicio, tipo y año de oficialización de

13 Para una caracterización de estos espacios ver: GEMSEP, 10 años de Bachilleratos Populares en Argentina, Cuadernillo de debate nº1, Buenos Aires, marzo de 2015. Disponible en: <http://gemsep.blogspot.com.ar/p/publicaciones.html>

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

cada BP, y b) la distribución socio-espacial de los BP, a partir del cruce entre los datos producidos sobre su localización geográfica y la información aportada por un informe del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (Krichesky, coord., 2014) acerca de la evolución de la oferta de CENS y las características socio-demográficas de las zonas en que se ubican.

4. Proceso de reconocimiento de los BP

Desde su surgimiento, los BP encabezaron instancias de conflicto en la escena pública, siendo el Estado su principal interlocutor. En efecto, exigen la posibilidad de emitir títulos oficiales y demandan becas para los estudiantes, así como el financiamiento integral de sus establecimientos y el reconocimiento de marcos normativos propios. Además, muchas organizaciones reclaman el pago de salarios para los docentes. En función de estas demandas, y teniendo en cuenta que han surgido en momentos y jurisdicciones diferentes, se ha generado una gran diversidad de situaciones legales para estas escuelas (BP oficializados por distintas vías y con distinto grado de estabilidad en el reconocimiento, BP no oficializados o en proceso de oficialización, etc.).

Respecto del reclamo por una normativa propia, los BP se proponen legitimar y visibilizar su especificidad político-pedagógica, que apunta a la organización democrática del espacio escolar a través de: prácticas asamblearias que incluyen a educadores y estudiantes; el trabajo docente en parejas pedagógicas; la construcción colectiva del conocimiento a través de un diálogo entre saberes populares y académicos; la reflexión y apropiación del saber sobre la propia práctica por parte del colectivo docente, entre otras perspectivas del trabajo pedagógico.

La reivindicación de las demandas mencionadas ha generado, en consecuencia, un complejo proceso de diálogo, negociación y conflicto con el Estado.

Resulta interesante recuperar, entonces, el recorrido que han realizado los BP en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde el inicio del proceso de oficialización de los mismos en el año 2008.

En este sentido, una primera instancia tuvo lugar a través de la Resolución N° 669/08, cuando, tras un breve reconocimiento provisorio dentro de la Educación de Gestión Privada, la Dirección General de Educación de la Ciudad de Buenos Aires incorporó a los BP a la órbita de la Dirección de Planeamiento Educativo. Este canal de oficialización les permitió a los BP otorgar títulos oficiales, al mismo tiempo que seguir tomando ciertas definiciones de su propuesta pedagógica, como la elección de los docentes o la determinación de la currícula. Sin embargo, no cubría la totalidad de las demandas: no se garantizaban salarios docentes ni otro tipo de financiamiento de la experiencia.

Tras la persistencia de los procesos de lucha y movilización por las reivindicaciones pendientes, en el año 2010 los BP fueron trasladados a la órbita de la Gestión Estatal dentro de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente. Dicho pasaje implicó que la mayor parte de estas escuelas fuera reconocida bajo la figura legal de “Unidad de Gestión Educativa Experimental” (UGEE), cuya estructura se encontraba homologada al formato de los CENS, y abrió un nuevo escenario para los BP: a través de la Resolución 406/11 el

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Gobierno de la Ciudad habilitó la apertura de un registro que reconocía a los educadores populares como trabajadores de la educación, con derecho a un salario. Cabe aclarar que no todos los BP aceptaron formar parte de dicho registro.

De esta manera, los BP oficializados mediante esta nueva vía debieron elevar una Planta Orgánica Funcional de docentes, donde se estableciera un cargo por materia dictada, así como también debían especificar los puestos administrativos como el del director, secretario y preceptores. En este marco es posible pensar que los BP comenzaron a trabajar en el marco de una doble legalidad: si bien debieron adecuarse a las formalidades que implicaba el formato de UGEE, en la práctica cotidiana mantuvieron ciertos criterios propios para funcionamiento interno.

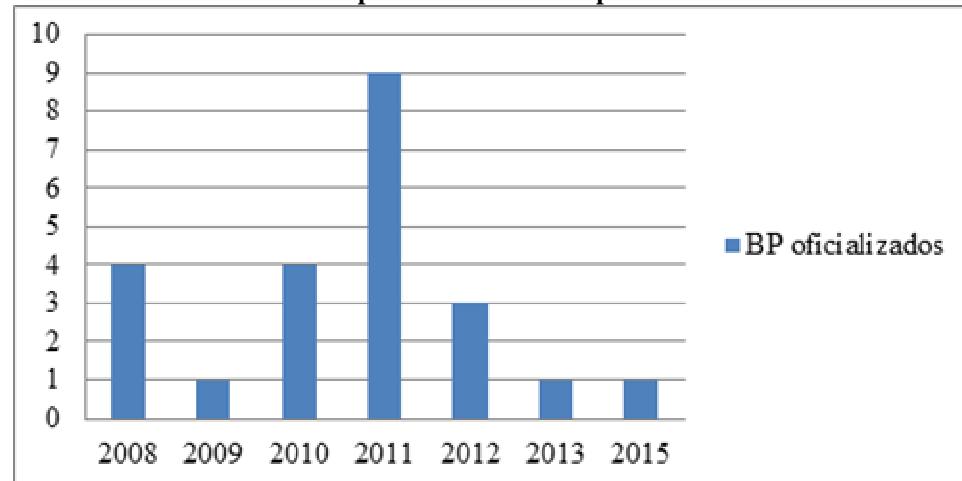
En la actualidad, existen **34** Bachilleratos Populares en la Ciudad de Buenos Aires, de los cuales, el 67,6% se encuentra oficializado. A su vez, la mayoría de los BP oficializados radicados en este distrito, tras las disposiciones del año 2011, se inscribe en el formato UGEE.

Tabla N° 1: Oficializaciones de Bachilleratos Populares en CABA

Región	Oficializados	No Oficializados	Total
CABA	23 (67,6%)	11 (32,4%)	34 (100%)

Fuente: elaboración propia

Gráfico N° 1: Bachilleratos Populares oficializados por año en CABA



Fuente: elaboración propia

El Gráfico N° 1 muestra la cantidad de Bachilleratos Populares que han sido reconocidos en la Ciudad de Buenos Aires año a año tras la primera oficialización, en 2008. Observamos que los picos de oficialización se concentran en los años en que se producen cambios en relación a las vías de reconocimiento de las experiencias y los formatos implicados en cada momento. En este sentido, en el año 2011, tras el traspaso de los BP a la órbita de la Gestión Estatal y la creación del registro que reconoce a los educadores populares como trabajadores de la educación, se oficializaron más del **39%** de los BP de la Ciudad de Buenos Aires. Luego de este pico de reconocimiento es posible identificar un estancamiento de dicho proceso, sin observar grandes avances en esta materia hasta la actualidad.

5. Distribución territorial de los Bachilleratos Populares y de los CENS en la Ciudad de Buenos Aires.

Nos centramos ahora en la distribución socio-espacial de los BP, buscando vincular los datos sobre la cobertura territorial con información oficial disponible en torno a la localización de los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS)¹⁴.

En primer lugar, realizamos un análisis de la cantidad de BP por comuna de la ciudad, a partir del cuadro que se muestra a continuación:

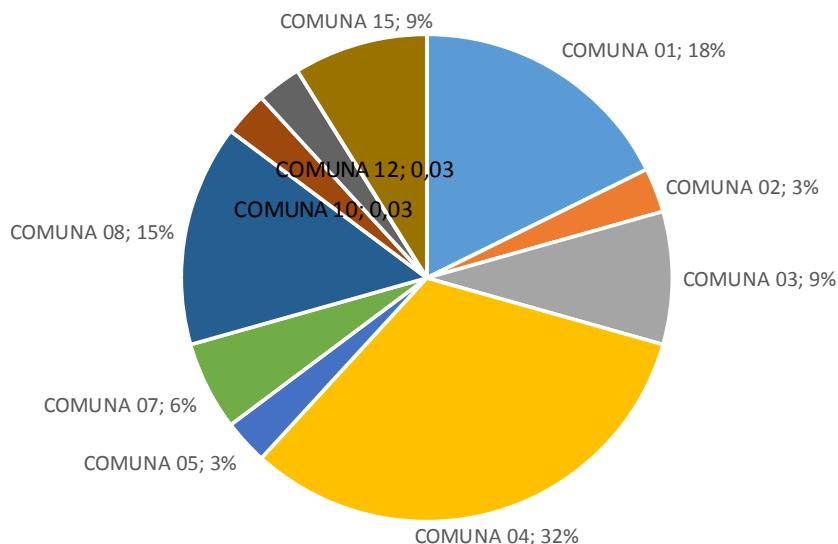
Cuadro N° 2. Cantidad de BP por comuna CABA

COMUNA	CANT. BP	%
COMUNA 01	6	17%
COMUNA 02	1	3%
COMUNA 03	3	9%
COMUNA 04	11	32%
COMUNA 05	1	3%
COMUNA 07	2	6%
COMUNA 08	5	15%
COMUNA 10	1	3%
COMUNA 12	1	3%
COMUNA 15	3	9%
Total:	34	100 %

Fuente: elaboración propia

14 Si bien en existe una gran variedad de alternativas para la finalización y la acreditación del nivel secundario para jóvenes y adultos, nos enfocaremos en la modalidad CENS por ser la más consolidada de la oferta de EDJA y la única que funciona con formato escolar (Krichesky, coord., 2014).

Gráfico N°2. Distribución de Bachilleratos Populares por comuna



Fuente: elaboración propia

Como muestran el Cuadro N°2 y el gráfico N°2, hay presencia de BP en diez de quince comunas, y que su concentración se da visiblemente en la zona sur de la ciudad. Concretamente, más de la mitad de los BP (64%) se concentran en tres comunas: la 1 (17%), la 4 (32%) y 8 (15%).

Según un informe de 2014, “la Zona Sur (Comunas 4 y 8) es una expresión de las grandes diferencias y desigualdades existentes en la ciudad” (Krichesky coord, 2014: 18), en la que se concentra casi el 47% de la población de villas y asentamientos de todo el territorio, donde se registran los más altos Índices de Vulnerabilidad Social (IVS). Esta área, en la que casi la mitad de la población no llegó a finalizar el nivel secundario, presenta, además, las tasas más altas de analfabetismo.

La Comuna 1 reúne, por su parte, una importante diversidad de contextos socioeconómicos en su interior. En el caso de los BP, de los 6 que allí se ubican, 3 se encuentran en villas, con un valor de IVS muy crítico, y otros 3, en barrios céntricos, con valor de IVS moderado.

En cuanto a los CENS, el informe plantea que la mayor concentración se da en la zona centro, específicamente en las Comunas 1 (22,8%) -aunque, mayoritariamente, en zonas de IVS moderado-, 3 (18%), 4 (8,7%) y 5 (7,6%). Esto remite “al origen fundacional de los CENS en el marco de acuerdos con sindicatos y espacios de trabajo, para que los adultos trabajadores accedieran a la titulación de nivel medio” (Krichesky, coord., 2014: 22), pero se adapta poco a la situación actual de la población de EDJA, cada vez más juvenilizada y proveniente de sectores populares con situaciones laborales muy variables (Elisalde, 2013).

Por otra parte, resulta significativo atender a la expansión de ambas opciones educativas durante la última década: mientras que en 2006 existían en la Ciudad de Buenos Aires 88 CENS y 3 BP, en la 2015 existían 91 CENS y 34 BP. Es decir que el crecimiento de los primeros fue del 3,4% y el de los segundos registró un 1700% de aumento. Si bien es

"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación"
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

importante aclarar que la baja tasa de crecimiento de los CENS se asocia también a la existencia de otras propuestas educativas impulsadas desde el Estado, resulta significativo que la mayoría de ellas no se enmarca en formatos escolares sino en planes de terminalidad educativa, como los programa Adultos 2000 y FinEs, que han registrado importantes aumentos en su matrícula (Krichesky, coord., 2014).

6. Reflexiones finales y perspectivas

Los datos recabados nos permiten plantear que los BP representan una opción consolidada dentro de la oferta educativa de Gestión Estatal emplazada en barrios céntricos, barrios populares y villas de la Ciudad de Buenos Aires, que apunta a garantizar el derecho de todos los sectores sociales a la educación permanente. Frente a una caracterización de los mismos como experiencias meramente coyunturales, tal como se ha incentivado desde algunos sectores del ámbito educativo y político, consideramos que los BP han logrado insertarse y afianzarse territorialmente en la Ciudad.

La expansión de los BP a lo largo de la última década, en proporción, muy considerable respecto de la cobertura de los CENS, así como su distribución socio-espacial, principalmente concentrada en las áreas que registran los mayores niveles de exclusión y desigualdad socio-económica de la ciudad, evidencia su vigencia como propuesta político-pedagógica, que podría deberse a su orientación hacia la realidad y las necesidades concretas del sujeto joven y adulto. Se vuelve necesario, entonces, dar cuenta en próximos trabajos de aquellos rasgos específicos que convierten a estas escuelas en una apuesta sostenida en el tiempo, capaz de tensionar el formato de la escolarización secundaria tradicional. Consideramos que un análisis en este sentido contribuirá no sólo a presentar la especificidad de los BP sino también a identificar ciertos desafíos comunes a la educación media y la modalidad de jóvenes y adultos en la actualidad.

Bibliografía

- Baraldo, N. (2009). "Movimientos sociales y educación en Argentina", en Rev. EccoS, vol. 11, No 1, Sao Paulo, pp. 77 – 91.
- Elisalde, R. (2013) "Escuelas populares de jóvenes y adultos en movimientos sociales: Espacio social y trayectorias educativas (Argentina 2001-2006)", ORG & DEMO, Marília, v. 14, n. 1, enero/junio, pp. 29-48.
- Finnegan, F. (2009), "Educación popular y educación de jóvenes y adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas". Disponible en <http://www.oei.es/idie/EducacionPopular.pdf>
- Freire, P. (1997), *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (1993). "Escuela pública popular" en Gadotti M. y Torres CA (comps). *Educación Popular. Crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Gemsep (2015). *10 años de Bachilleratos Populares en Argentina*, Cuadernillo de debate N°1, mimeo.
- oodman, A. L. (1961). "Snowball Sampling", The Annals of Mathematical Statistics, 32, pp. 148-170.
- Michi, N., Di Matteo Á. J., Vila D. (2012): "Movimientos populares y procesos formativos", en Revista Polifonías, Año 1 No 1, pp. 22-41. Departamento de Educación UNLU, Luján. www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/sites/www.dptoeducacion.unlu.edu.ar/files/site/POLIFONIAS.pdf
- Puiggrós, A. (1993). "Historia y prospectiva de la educación popular latinoamericana". en -Gadotti M. y Torres CA (comps). *Educación Popular. Crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Fuentes

- Informe preliminar del 1º Relevamiento Nacional de Bachilleratos Populares, GEMSEP, 2016, *mimeo*.

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”

25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Krichesky, M. (coord.) (2014). *Los Centros Educativos de Nivel Secundario y la perspectiva de sus directivos*. Informe de investigación de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Buenos Aires.

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Actores sociales en la educación de jóvenes y adultos: la participación de las organizaciones sociales en la producción del Plan FinEs2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires

Autoras: Brunetto, Cecilia; Finnegan, Florencia; Kurlat, Silvina; Lozano, Paula y von der Wettern, Eliana. (Universidad Pedagógica- UNIPE)

Contacto: ceciliabrunetto@gmail.com, florfine@gmail.com, silvikur@gmail.com, lozano.paula@gmail.com, elianavdw@gmail.com

Presentación

La ponencia ensaya algunas reflexiones relacionadas con las hipótesis e interrogantes planteados en el marco de la investigación *La participación de organizaciones en la producción de políticas de Educación de Jóvenes y Adultos. El caso del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. 2010-2015*. El proyecto de investigación, de inicio reciente en la UNIPE, se propone abordar el problema de la producción de políticas públicas de Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) convocando la participación de organizaciones sociales populares de referencia territorial, constituidas en contrapartes del Estado en aspectos sustantivos del dispositivo de formación, en un contexto de persistencia de procesos de segregación social y educativa que restringen la realización de derechos.

Cabe señalar que un proyecto de investigación precedente brindó algunas pistas respecto del lugar estratégico de las “organizaciones” que gestionan las sedes del Plan a nivel territorial, tanto desde el diseño de la política como en su implementación, y deja entrever intervenciones disímiles en consistencia y pertinencia, principalmente en la dimensión pedagógica, a la vez que una diversidad de tipos y “densidades” institucionales a la hora de dar encuadre a los procesos formativos.

Con este punto de partida, la investigación que inicia se propone estudiar los procesos de reconfiguración del Fines 2 Secundaria (en adelante FinEs 2S o Plan) en las sedes a las que asisten los cursantes, estableciendo relaciones entre las posibilidades y restricciones que se presentan en la dinámica cotidiana de las sedes, las características de las organizaciones que las gestionan y sus contextos locales. En un marco de territorialización de los sectores populares (Merklen, 2005) y de “expansión condicionada” de la oferta educativa (Gentilli, 2011), se apunta a contrastar las funciones que formalmente el Plan asigna a las organizaciones con los recursos que provee, y las apropiaciones (Ezpeleta, 2004) producidas en la implementación concreta de esta política derivadas de la densidad institucional de las organizaciones y los saberes construidos por ella en el marco de sus propuestas educativas previas. Partiendo de un enfoque metodológico cualitativo, se seleccionan sedes del FinEs 2S a cargo de organizaciones sociales populares situadas en el Conurbano Bonaerense y se delimitan actores involucrados y sus prácticas, procesos sociales y educativos, racionalidades y recursos puestos a jugar en la gestión de las sedes, con el objeto de identificar aportes y restricciones que esta participación conlleva en términos de la realización del derecho a la educación. La perspectiva adoptada parte de una preocupación por las modalidades y grados en que, en diversos contextos sociohistóricos, las políticas públicas asumen efectivamente, más allá de la retórica, la principalidad del Estado en la garantía de los derechos educativos.

El Plan FinEs 2S en la Provincia de Buenos Aires

En el año 2010, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires crea el Plan FinEs 2 Secundaria, dirigido a jóvenes y adultos mayores de 18 años, con el objeto de “construir un espacio institucional específico y adecuadas estrategias pedagógicas que posibiliten a la población adulta cursar y finalizar el nivel secundario” (Resol. DGCyE N°3520/ 2010). Se trata de una política masiva que se concreta en una oferta educativa de carácter presencial, dotada de un régimen académico específico que contempla tres años de estudio distribuidos en seis períodos de dieciocho semanas cada uno, con dos clases presenciales semanales de cuatro horas cada una.

El FinEs 2S se inicia a nivel nacional a partir de diversos acuerdos político-institucionales y con fuerte protagonismo de la cartera de Desarrollo Social de la Nación, desde el Programa “Argentina Trabaja, Enseña y Aprende” (ATEyA). En este contexto, para la gestión del Plan confluyen en cada distrito escolar bonaerense actores provenientes de distintos ámbitos gubernamentales (Ministerio de Educación de la Nación, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos, Gobierno Municipal) y de diversas organizaciones sociales (partidarias, comunitarias, sindicales, religiosas, educativas, culturales,...).

La coordinación de cada una de las sedes del FinEs 2S se encuentra a cargo de un “referente”, mayormente designado por la organización que solicita a la Inspección distrital la apertura de ese centro, proceso en el cual suele estar involucrada la coordinación distrital del ATEyA. Es decir, las clases se dictan en las diversas sedes, sostenidas por una labor de gestión de relativa complejidad, en espacios provistos por estas organizaciones, que se han ido diversificando progresivamente desde la convocatoria inicial a las cooperativas del Programa “Argentina Trabaja” hacia un conjunto heterogéneo.

De este modo, la iniciativa involucra la participación de un amplio arco de actores sociales y gubernamentales, referenciados en instituciones y políticas de variado signo, que articulan inscripciones institucionales, filiaciones políticas y rationalidades diversas.

La participación de organizaciones sociales en las políticas públicas de EDJA: problemas en clave de derechos educativos

La EDJA constituye un campo habitado por tradiciones, sujetos, discursos, instituciones, políticas, prácticas y problemas pedagógicos específicos, articulados en nuestra región con los desarrollos del marco político-pedagógico de la Educación Popular, aunque desde rationalidades en disputa (Di Pierro, 2008). De esta forma, su estudio supone considerar la existencia de una multiplicidad de propuestas formativas, impulsadas dentro y fuera del sistema escolar; gestionadas por el Estado, principalmente desde el área de Educación, pero también desde otros sectores de gobierno, y por diversos actores referenciados en organizaciones y movimientos no gubernamentales, sociales o populares, y crecientemente en el ámbito de la educación de gestión privada (Di Pierro, 2008).

En efecto, en nuestro país la Educación de Jóvenes y Adultos cuenta con una larga tradición de involucramiento de una gran diversidad de actores sociales, estatales y hasta, aunque en menor medida, del sector privado. Desde ya, el campo de la Educación Popular

"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación"
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

que, desde nuestra perspectiva (Finnegan, 2010) se vincula con el de la EDJA sin confundirse con ella, da cuenta de algunas experiencias muy potentes al respecto de la participación de organizaciones y movimientos populares en procesos formativos con jóvenes y adultos con propósitos emancipatorios, como dimensión pedagógica de la lucha por la transformación de la estructura de dominación. Pero aún las políticas y programas impulsados por los ministerios de educación no necesariamente filiados con la Educación Popular, desde larga data, tanto en su versión escolar como programática, vienen apelando a diversos dispositivos que contemplan algún tipo de involucramiento de "la comunidad", "el campo popular", "el territorio", las "organizaciones", los "movimientos", o "los adultos y sus instituciones de referencia", las "entidades convenientes" que los alojan. La creación de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA) en 1968 recupera esta impronta del campo desde la perspectiva desarrollista modernizadora: diversos tipos de centros educativos son creados o reconfigurados como "complejos polifuncionales" que asumen la "función escuela", diferenciados de la "institución escuela". Se localizan "en los lugares en donde se cumple la vida cotidiana del adulto, en coordinación con empresas, sindicatos, iglesias, fuerzas de seguridad, organismos sanitarios, uniones vecinales, sociedades de fomento, clubes, etc., vinculadas por *convenios* que comprometen a la comunidad en la tarea educativa." (CEMUL-DINEA-OEA, 1971: 10-11)

De esta forma, el hecho de que la consideración de estos colectivos como contrapartes de la acción estatal en la EDJA sea ya un clásico, una fórmula instalada a nivel discursivo y considerada en sí misma "virtuosa", nada dice sobre los sentidos particulares que cada política pública construye sobre estos sujetos, sobre los propósitos de esta convocatoria, que podrían ser leídos en clave de un "proyecto de control moral y político sobre los trabajadores (...) o un medio para contribuir a la transformación de la sociedad a través de su articulación con un proyecto político popular" (Brusilovsky y Cabrera, 2012: 208).

Las resignificaciones que se ponen en marcha en la dinámica de las instituciones y programas educativos involucrados en la política pública sólo se tornan inteligibles cuando se analizan las tradiciones sedimentadas y el contexto socio-histórico singular de producción de la política estatal, los actores relevantes, sus intereses, recursos de poder y marcos de referencia político-pedagógicos, las rationalidades que se ponen en juego en la arena en la cual se disputa su realización, en diversos niveles y ámbitos institucionales.

La investigación se sitúa en una perspectiva que, más allá de cierta hegemonía de discursos y de políticas que afirman a la educación como un derecho social, reconoce la persistencia de dificultades para el cumplimiento de la obligatoriedad escolar en condiciones de igualdad por parte de los sectores populares. Éstas conllevan el tránsito por circuitos educativos diferenciados en cuanto a las oportunidades que ofrecen, asociados a diversos procesos de segregación social, procesos que atraviesan de modo específico a las políticas e instituciones de esta modalidad. Castañeda, Ferri y Topasso (2015) ilustran esta situación apelando a datos del Censo 2010, señalando que un 57,63% de la población de 15 años y más que asistió alguna vez a la escuela pero ya no lo hace no ha accedido a completar la escolaridad obligatoria establecida por la Ley de Educación Nacional. De este porcentaje, el máximo nivel educativo alcanzado para el 12,76% es la primaria incompleta, un 28,30% sí finalizó ese nivel y un 16,57% tiene el secundario incompleto. Es decir, 14.075.486 personas en un total de 24.425.344 personas (de 15 años que asistió alguna vez pero ya no lo hace) en el país no tiene el secundario completo de acuerdo al Censo 2010. Los números permiten

"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación"
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

calibrar la demanda potencial correspondiente a este nivel de EDJA, que en el Relevamiento Anual 2014 totalizaba en el país 539.490 estudiantes, sin contabilizar los del FinEs 2S.

Abordar la participación social e intersectorial en la producción de políticas públicas, significa interrogar la implementación de este tipo de iniciativas como procesos muy complejos elusivos y necesariamente conflictivos (Aguilar Villanueva, 1993). En el caso que enfoca este estudio, el FinEs 2 Secundaria en la provincia de Buenos Aires, la indagación reenvía a las complejidades adicionales que esta articulación conlleva en territorios como el Conurbano Bonaerense, constituido en las últimas décadas “en una suerte de símbolo de las transformaciones del país” (Kessler, Svampa y González Bombal, 2010:16), en el cual los procesos de organización popular se combinan con fuertes asimetrías sociales y profundos rastros de prácticas de subordinación política.

No constituye una cuestión menor para este análisis el carácter subalterno con el que la EDJA se configuró socio-históricamente al interior del sistema educativo (Rodríguez, 2008; Lorenzatti, 2006; Brusilovsky, 2006) y su singular heterogeneidad. Y es justamente con esta matriz que el campo cobra una nueva vigencia en las agendas gubernamentales en Argentina y América Latina, asociada a la obligación estatal de garantizar la realización del derecho a la educación en el contexto de una progresiva extensión de la obligatoriedad escolar.

Ahora bien, en el campo de la EDJA existe un largo recorrido en la producción de propuestas educativas que constituyen alternativas o variaciones de la forma escolar, ya sea introduciendo modificaciones en los regímenes académicos y/o deslocalizando los servicios para acercarlos a la población potencialmente demandante. En el caso del nivel secundario de la modalidad, ambas estrategias han apelado históricamente a diversos grados y modalidades de involucramiento y participación de actores sociales o estatales no escolares. Pero en las últimas décadas, en un contexto de luchas populares por la conquista de derechos educativos, combinadas con la extensión de la obligatoriedad escolar y la inadecuación del formato dominante de la oferta escolar de EDJA de nivel secundario a las necesidades, demandas y condiciones de vida de los sectores populares y de las complejidades que entraña introducirle transformaciones sustantivas, el involucramiento de organizaciones sociales populares en la gestión de ofertas educativas adquiere nuevas dinámicas y significados político-pedagógicos.

En este marco, la hipótesis de trabajo del Estudio plantea la existencia históricamente situada de una multiplicidad de procesos políticos, económicos, sociales, culturales y pedagógicos que confluyen en la producción de políticas de EDJA y que convocan y asignan responsabilidades sustantivas a organizaciones sociales y estatales externas al sistema educativo. Estos cristalizan en políticas, regulaciones normativas, instituciones, formatos organizativos, discursos y prácticas que se incluyen en procesos de disputa y cuyos sentidos no resultan unívocos. Desde esta óptica, las políticas dirigidas al nivel secundario de EDJA, el Plan Fines 2 entre ellas, se estarían constituyendo en una arena de disputa, en la cual los sujetos y las organizaciones participantes se apropiarían (Ezpeleta, 2004) de los dispositivos que se generan, en función de sus diversos intereses y lógicas, tejiendo alianzas con variados actores y ámbitos, algunos de ellos no tradicionalmente ligados al campo ni a las racionalidades dominantes en el sistema educativo.

La participación de este tipo de organizaciones en la hechura de una política de EDJA estaría poniendo en escena disputas por el reconocimiento de derechos educativos vulnerados

"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación"
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

que el sistema escolar no garantiza, para inscribirlos legalmente e institucionalizarlos en agencias estatales (O'Donnell, 2004). De esta forma, el objeto es enfocado desde la perspectiva de las luchas en el campo de la EDJA que, en las últimas décadas, vienen librando en la región movimientos y organizaciones sociales populares, procesos que revelan el “surgimiento de formas inéditas de articulación política y pedagógica” (Ruiz Muñoz, 2009). Reconocemos que, de manera contradictoria, estas experiencias de participación enlazan acciones de gobierno y procesos colectivos de resistencia a las dinámicas excluyentes de las políticas neoliberales (Michi, 2012: 173) con fenómenos de “comunitarización” (Danani, 2008: 45) de las políticas educativas instalados en décadas pasadas o de un “universalismo retrogrado” enfocado en políticas de “mínimos” o “básicos” para los sectores subalternos (Danani, 2012).

En tren de complejizar el abordaje, adherimos a la postura de Rodríguez cuando, desde una preocupación por su fortalecimiento, refiere a que la multiplicación de procesos educativos de EDJA en el espacio territorial, así como de iniciativas desplegadas de modo solitario o a través de arreglos institucionales en el sistema escolar, se encuentran tensionadas por “superar el nivel de microexperiencia, articulándose con procesos macro, sin perder especificidad ni autonomía, pero integrando lo común y enriqueciéndolo con su multiplicidad” (Rodríguez, 2009: 6). Asimismo, también coincidimos con su señalamiento acerca de que “actualmente, los procesos educativos no escolares tienen un alto valor democratizador en muchos sentidos, enorme capacidad de dar cuenta de las necesidades sentidas por grandes grupos –en muchos casos invisibilizados- de trabajar en un terreno geográfico y simbólico al cual la escuela no llega y de contribuir de modo significativo a mejorar la calidad de vida de las personas involucradas. Pero el nuevo contexto exige que se tomen algunos recaudos. Esos procesos son utilizados también para legitimar prácticas educativas de baja calidad, uso de mano de obra barata, en síntesis, también pueden convertirse en una oferta destinada a grandes grupos, mientras se reserva para una minoría el acceso al sistema y a los niveles educativos más altos” (Rodríguez, 2009).

Si esta política, desde su diseño, concibe a las organizaciones contraparte como un conjunto relativamente homogéneo en cuanto a sus posibilidades para la gestión del Plan, desde nuestra perspectiva se tornan relevantes, por sus implicancias, a las capacidades diferenciales con que cuentan estos colectivos para asumir las funciones que se les asignan formalmente, en relación con las condiciones que garantiza (o no) el dispositivo y las situaciones concretas que en el proceso de implementación terminan por *depositarles*. Desde esta óptica, su mayor o menor densidad institucional, experiencia en el campo de la EDJA y disponibilidad de recursos de todo tipo podría estar generando de manera paradojal procesos de democratización de la educación combinados con una “universalización sin derechos” (Gentilli, 2011).

A modo de cierre

El conocimiento producido en la investigación ya concluida permite aseverar que el involucramiento de organizaciones sociales populares ha potenciado la convocatoria del FinEs 2S y, en muchos casos, ha favorecido una red de sostén de los estudiantes, de mediación con los profesores, de garantía de la continuidad de la propuesta, de provisión de recursos fundamentales para la tarea.

"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación"
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

A partir de esta constatación general, nos proponemos profundizar en los siguientes interrogantes: ¿Qué condiciones generan (o no) los diversos ámbitos nacional, provincial, municipal y distrital en atención a los requerimientos que supone la efectivización de esas tareas delegadas a las organizaciones contrapartes? ¿Qué sentidos, razonalidades y prácticas educativas y sociales despliegan los actores de las organizaciones a cargo de las sedes para la implementación del Plan, según su perfil institucional, en función de afianzar la terminalidad del nivel secundario por parte de los jóvenes y adultos de sectores populares? ¿Qué alcances adopta este involucramiento desde la perspectiva de una participación efectiva en cuestiones organizativas y pedagógicas sustantivas de esta política y no limitada a la ejecución de un programa de gobierno?

A la vez, en el plano de las continuidades y rupturas con las orientaciones de la políticas educativas de décadas pasadas, esta participación debe ser analizada considerando la persistencia de cierta precariedad que caracteriza al Plan en varios aspectos (Facioni y otras, 2013; Finnegan y otras, 2014) y que puede estar colocando en las organizaciones sociales contrapartes la responsabilidad de compensarlas. Un punto sensible se localiza en la figura de “referente de sede”, un soporte fundamental en la implementación de esta política que tiene bajo su responsabilidad diversas tareas organizativas, administrativas y pedagógicas cruciales para gestionar un dispositivo complejo, en interlocución con diversos actores y lógicas (el Sistema Educativo, los docentes de nivel secundario, una significativa heterogeneidad de estudiantes, referentes del área de Desarrollo Social). Sin embargo, está prevista como una figura no rentada, sin exigencias de calificación y presuponiendo la filiación del referente a una organización que efectivamente lo sostenga en el abordaje de las funciones nodales que el Plan le atribuye.

Al respecto, se destacan los desafíos que enfrenta la enseñanza en el marco del Plan, a partir del perfil de los estudiantes -que mayoritariamente inician o retoman los estudios habiendo transitado recorridos escolares complejos- y de los docentes –con grados muy diversos de formación y experiencia-, del abordaje de un plan de estudios diseñado para otras condiciones institucionales y de la poca disponibilidad de producción didáctica para la EDJA de nivel secundario. Este panorama exige una labor sistemática de elaboración de conocimientos y recursos específicos, poniéndolos a disposición de los procesos de formación, en complemento con la perspectiva político-pedagógica que aporta la Educación Popular ya presente en las capacitaciones del FinEs 2S. Se trata de sostener de manera sistemática entre colegas propuestas de reflexión sobre las propias prácticas, con aporte de especialistas, adecuaciones curriculares que expliciten los criterios pedagógico-didácticos para que la resolución de la enseñanza no constituya una cuestión “doméstica” (Terigi, 2004) cuya definición recaiga únicamente en el proyecto que cada docente debe presentar para ser designado. Ni que el derecho a la educación se restrinja al acceso a la certificación del nivel secundario completo, con un universo de estudiantes que expresa su intención de continuar estudios en el nivel superior.

Para evitar contribuir a reproducir circuitos segregados es relevante tanto fortalecer la política como advertir las posibilidades diferenciales que estas organizaciones tienen de asumir las complejidades que conllevan las funciones que se les asignan, en virtud de sus características y de las lógicas que las atraviesan. Se trata de asegurar la densidad institucional que requiere la gestión de la sede del Plan, a la vez que una convocatoria abierta y no restrictiva que sustraiga esta iniciativa de intereses particularistas. Es decir, implementar

"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación"
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

políticas públicas de EDJA que garanticen las condiciones requeridas para involucrar a las organizaciones sociales en propuestas en las efectivamente sus recorridos y saberes puedan aportar a la realización del derecho a la educación.

Bibliografía

- Aguilar Villanueva, L. F. (1993) "Estudio introductorio", en: Aguilar Villanueva, L. F. (comp.) *La implementación de las políticas*, México: Miguel Angel Porrua
- Brusilovsky, S., Cabrera, M. E. (2012) *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*, México: CREFAL. Capítulo 11: "Relación de las orientaciones con enfoques adoptados históricamente para la educación de adultos" (pp. 207-219)
http://www.crefal.edu.mx crefal25/images/publicaciones/colloquio/pedagogias_educacion.pdf
- Brusilovsky, S. (2006). *Educación escolar de adultos: una identidad en construcción*. Noveduc Libros, Buenos Aires.
- Carnelli, L., Rubinsztain, P., Said, S., Blaustein Kappelmacher, A. L. (2016) *Una década de Bachilleratos Populares de Jóvenes y Adultos en la Argentina: Aportes para un análisis cuantitativo a partir del Primer Relevamiento Nacional*. Ponencia presentada en las Jornadas "Desigualdades Educativas en la Educación Secundaria Post- Ley de Educación Nacional" UNIPE - CC Cooperación, Buenos Aires
- Castañeda, J. P., Ferri, P. y Topasso, P. (2015) La Demanda Potencial por Educación de Jóvenes y Adultos, de acuerdo al procesamiento de datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Ponencia presentada en las IX Jornadas de Investigación en Educación 7, 8 y 9 de octubre de 2015 CIFFyH – ECE FFyH – UNC, Córdoba
- Centro Multinacional de Educación del Adulto- CEMUL (1971) *La problemática de la Educación de Adultos en la Argentina*, OEA / Ministerio de Educación - DiNEA, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004240.pdf>
- Danani, C. (2012) "El espacio público en su laberinto: las políticas sociales y las confrontaciones del universalismo", en: Gluz, N. y Arzate Salgado, J. (coord.) *Debates para una reconstrucción de lo público. Del universalismo liberal a "los particularismos" neoliberales*, Buenos Aires: UNGS / UNAM/ RIEPS.
- (2008) "América Latina luego del mito del progreso neoliberal: las políticas sociales y el problema de la desigualdad", en: *Ciências Sociais Unisinos* 44(1):39-48, janeiro/abril.
- Di Pierro, M. C. (2008): "Notas sobre la trayectoria reciente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe", en Caruso, A., M. C. Di Pierro, M. Ruiz Muñoz y M. Camilo: *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Informe Regional*. México D. F.: CEAAL/ CREFAL.
- Ezpeleta, J. (2004) "Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación", en: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, nº 21, 2004, México DF, pp. 403-424.
- Facioni, C., Ostrower, L. A., & Rubinsztain, P. (2013). *Cuando el Estado se hace presente: los Bachilleratos Populares a partir del Plan FinEs*. In X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Finnegan, F., Brunetto, C., Lozano, P., Kurlat, S. (2015) "Estudiar la producción del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Abordajes, resultados e interrogantes en proceso". Ponencia presentada en el Seminario Nacional sobre Desigualdades escolares, políticas sociales y territorios. Univ. de General Sarmiento/ Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires- UNIPE 19 y 20 de marzo de 2015. Campus UNGS, Los Polvorines, Pcia de Bs. As.
- Finnegan, F. (2010) "Educación Popular y Educación de Jóvenes y Adultos: algunas reflexiones sobre un diálogo complejo entre tradiciones diversas". En: *En camino a la VI CONFINTEA y en el desarrollo del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas. 2007-2015. II Seminario Internacional de Alfabetización en el Siglo XXI*, Buenos Aires: Fundación Santillana
- Gentili, P. (2011), "Marchas y contramarchas" en *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, Buenos Aires, Siglo XXI editores. CLACSO.
- Kessler, G., Svampa, M. Y González Bombal, I. (2010) "Introducción. Las reconfiguraciones del mundo popular", en Kessler, G., Svampa, M. y González Bombal, I (coord.), *Reconfiguraciones del mundo popular. El Conurbano Bonaerense en la postconvertibilidad*, Buenos Aires: Prometeo- UNGS
- Lorenzatti, M. (2006) *Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo de maestros de jóvenes y adultos*, Córdoba: Ferreyra Editor;
- Merklen, D. (2005) *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*, 1^a

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

ed, Buenos Aires: Gorla

- Michi, N. (2012) “Educación de adultos, educación popular, escuelas, alternativas. Cinco décadas de encuentros y desencuentros”. En: Finnegan, F. (comp.) *Educación de Jóvenes y adultos: Políticas, instituciones y prácticas*, Buenos Aires: AIQUE
- O'Donnell, G. (2004) “Acerca del Estado en América Latina contemporánea: diez tesis para la discusión”, Texto preparado para el proyecto “La Democracia en América Latina,” propiciado por la Dirección para América Latina y el Caribe del PNUD (DRALC-PNUD). París: Universidad de Notre Dame.
- Rodríguez, L. (2009). “Educação de jovens e adultos na América Latina: políticas de melhoria ou de transformação; reflexões com vistas à VI CONFINTEA”, *Revista Brasileira de Educação* vol. 14, n.º 41 maio/ago. 2009 Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1413-24782009000200010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.
- (2008): *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Argentina*. México: Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe [en línea]. Disponible en http://www.crefal.edu.mx/descargas/informes_nacionales/argentina.pdf.
- Ruiz Muñoz, M. (2009) *Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes*, México: Universidad Iberoamericana - CREFAL
- Terigi, F. (2014) "Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas" en Marchesi, Álvaro; Blanco; Rosa, Hernández; Laura (Coord.) *Educación inclusiva. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, Metas Educativas 2021, España: OEI

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación”
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Educação de Jovens e Adultos para além da lógica do capital: diálogos a partir da Educação Popular

Autoras: Dulcinéia de Fátima Ferreira (Universidade Federal de São Carlos – SP – Brasil -UFSCar – campus Sorocaba) y de Campos, Ana Maria (UNISAL - Centro Universitário Salesiano de São Paulo- campus Liceu Campinas)

Contacto: dulceferreira@ufscar.br; belobel_22@yahoo.com.br

Neste trabalho apresentamos um convite à reflexão sobre a pertinência e a urgência de repensarmos o modo como a Educação de Jovens e Adultos – EJA – vem se desenvolvendo nas instituições de ensino, especialmente no Brasil. Revisitamos concepções teóricas e metodológicas da Educação Popular com o propósito de reafirmarmos a potência desta práxis educativa na reinvenção da EJA, a fim de colaborarmos na ampliação dos horizontes de vida dos educandos(as) e educadores(as) para além da lógica do capital.

Compartilhamos estudos e vivências de mais de 25 anos em torno da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Popular. Diferentes situações e oportunidades nos levaram à realização de estudos e pesquisas acadêmicas partilhadas em forma de Dissertação de Mestrado, Tese de Doutorado, como também na proposição e realização de cursos de formação continuada em redes de ensino e instituições organizadas da sociedade civil. Trabalhamos no programa de alfabetização de Jovens e Adultos no Sindicato da Construção Civil de Campinas. Atuamos como docentes em escolas públicas estaduais e privadas, em diferentes municípios do estado de São Paulo, tanto no Ensino Fundamental e Médio, como no Superior. Participamos, como coordenadoras, do Programa Brasil Alfabetizado, do Ministério da Educação, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

Durante este percurso fomos percebendo como, sorrateiramente, a racionalidade capitalista foi se impregnando o modo de vida das pessoas e produzindo “subjetividades conformadas” (SANTOS, 2007).

Neste momento o jogo de forças políticas e econômicas tem produzido grandes turbulências, afetando diretamente o modo de vida das pessoas, tanto em nível nacional, como internacional. A operacionalidade da ordem neoliberal devastadora, a competitividade no mercado de trabalho, o ataque aos direitos trabalhistas, a violência e o medo do desconhecido têm repercutido diretamente nas pessoas. Muitas estão adoecendo e se afastando da possibilidade de um agir solidário. As palavras são silenciadas. Movimentos sociais são brutalmente combatidos. Há um notório arrefecimento do cuidado com a vida e do zelo pelo que é fundamental na existência humana. A complexidade dessa sociabilidade desagregadora tem gerado sentimento de impotência nas pessoas.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Especialmente na Educação de Jovens e Adultos nos deparamos com sujeitos que tiveram seus percursos escolares interditados. Para chegar às salas de aula e se apropriar do direito aos estudos, muitos jovens e adultos precisaram de muita determinação e resistência, às vezes chegando à beira da exasperação, uma vez que a condição de sobrevivência em uma sociedade de classes como a que vivemos é a do *apartheid social* com a negação e a privação dos direitos básicos consignados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). São diversas as formas de exclusão, de silenciamento e de produção do sentimento de impotência.

Embora a fase da vida jovem e adulta seja plena de possibilidade, muitas pessoas, quando retornam às instituições escolares, já não acreditam mais em sua capacidade intelectual ou no seu potencial criador, pois foram inculcadas a crer que são incapazes, como mostrou Paulo Freire (2000) em suas cartas pedagógicas.

Diante do cenário que vivemos entendemos ser urgente e indispensável revermos e reinventarmos as concepções e metodologias arcaicas ainda presentes em muitas instituições escolares que trabalham com a modalidade da EJA. Por tudo que vivemos e estudamos nos últimos 25 anos defendermos a aproximação da EJA das concepções e práticas da Educação Popular propostas por Paulo Freire, Oscar Jara, Carlos Rodrigues Brandão, Rosa Maria Torres, Victor Vincent Valla, Carlos Alberto Torres, dentre outros educadores e educadoras latino-americanos.

Compartilharemos neste trabalho alguns dos motivos que nos animam a nos envolver neste debate. A partir da denúncia sobre a urgência da reinvenção da Educação de Jovens e Adultos, na sequência anunciamos a potência das práticas a partir do encontro com a Educação Popular, comopossibilidades de nos inspirarmos nesta vertente teórica libertadora fecundada em nossa latinoamérica, pois ela é ao mesmo tempo uma forma de resistência e de reexistência.

Denúncia: Sobre a urgência de reinventarmos a Educação de Jovens e Adultos

O Brasil vive hoje um momento bastante conturbado de sua história, com o agravamento de uma crise política e institucional expressa em um golpe de estado jurídico-parlamentar-midiático que está em curso. Forças sociais aglutinadas em torno de movimentos sociais e populares estão nas ruas questionando e patrocinando a resistência ao golpe, que afastou da presidência da República a presidente eleita democraticamente em sufrágio universal, no ano de 2014. Nesse contexto de absoluta efervescência política e de retirada de direitos constitucionalmente garantidos é que apresentamos as reflexões acerca da necessidade de reinventarmos os modos de ser e estar na Educação de Jovens e Adultos.

A EJA é uma modalidade de ensino escolar com uma construção histórica, por isso é importante situá-la e compreendê-la no seu percurso de existência. Voltamos brevemente aos anos de 1950 no Brasil, período do governo de Juscelino Kubitscheck, quando foi manifesta em nível governamental a preocupação com a miséria do povo, a democratização do país, bem como algumas questões educacionais.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

A liberdade de expressão, característica dos últimos anos do governo Kubitschek, e a efervescência política dos primeiros anos da década de 60 contribuíram para que estudantes, intelectuais, educadores, políticos, etc... buscassem a construção de um projeto político, que possibilitasse a superação e a dominação do capital sobre o trabalho e tudo que desta dominação decorresse[...]É neste contexto que a proposta de educação de Paulo Freire se expande, o processo de alfabetização pautado nos princípios da Educação Popular, passa a ser um espaço, onde o educando encontra possibilidades de reinventar-se na história, ultrapassando sua situação de homem objeto para homem sujeito-histórico transformador.(PEREIRA, 2006, p. 55-56).

Juntamente com as forças emancipatórias expressivas nesse período ocorreram mobilizações das forças regulatórias (SANTOS, 2007) e, em 31 de março de 1964, o país sofreu um golpe civil-militar.Durante a vigência da ditadura militar no Brasil, entre os anos de 1964 e 1985, tal qual viveram outros países latinoamericanos,“os movimentos de educação popular foram destruídos e seus educadores e aliados cassados, presos e exilados [...]Foram anos de chumbo” (GÓES; CUNHA, 1985, p.34).Os movimentos sociais brasileiros, das mais variadas expressões, foram se reconstituindo na luta pela redemocratização, edentre tantas bandeiras trouxeram em sua agenda a demanda por uma escola pública democrática e laica voltada para toda a população, conforme consignado na Constituição Federal de 1988.

A luta pela Educação de Jovens e Adultos fez parte desse movimento, trazendo para o centro do debate a necessidade de atendimento às populações subalternizadas que historicamente foram impedidas de terem acesso à escolarização.

A classe trabalhadora, a partir de seus movimentos reivindicatórios e de toda sorte de pressão, obteve conquistas que se expressaram na Constituição de 1988. Uma dessas conquistas diz respeito ao direito de o analfabeto votar e a obrigatoriedade, juntamente com a gratuidade, do Ensino Fundamental ser oferecido para a população, independentemente da idade de quem o demande.

No mesmo período em que estas conquistas foram sendo vagarosamente implementadas, contraditoriamente houve uma opção por um aprofundamento de programas governamentais neoliberais no Brasil, e “a globalização da exclusão vai se constituindo como uma política pública, que tem o discurso da inclusão e a prática da exclusão; o discurso da qualidade e a prática do sucateamento dos serviços públicos; o discurso da autonomia e a prática do controle”. (PEREIRA, 2007, 64).

Durante muitos anos convivemos com a ausência de investimentos, ou de investimentos intermitentes na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Chegamos ao século XXI e por falta de políticas públicas assumidas como programas de Estado voltados para a EJA. Nos últimos 50 anos o nosso país não conseguiu garantir o direito à educação a um significativo contingente de jovens e adultos.

Foi no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003- 2011) que a pauta atinente à Educação de Jovens e Adultos retornou ao debate público nacional:

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Empossado em 1º de janeiro de 2003, o governo Lula assume o compromisso de desenvolver políticas que pudesse acabar com a fome e o analfabetismo, o que gerou uma grande expectativa na sociedade brasileira. Afirmando que o Brasil não podia mais esperar para virar a página da história desses milhões de pessoas que ainda não haviam adquirido o direito de ler e escrever, o Governo Federal adota algumas prioridades, que pudesse dar resposta à situação de exclusão que se encontravam milhões de brasileiros e brasileiras. Assim, atribuiu ao Ministério da Educação a responsabilidade sobre o problema do analfabetismo no país. Criou, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, que assumiu a coordenação do programa “Brasil Alfabetizado”. Mais tarde, essa Secretaria integrou-se à SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade). (PEREIRA, 2007, 70).

Na *démarche* atual vivida pela sociedade alguns dos direitos que já estavam sendo contemplados, estão, nesse momento, novamente sendo retirados. Trazemos para partilha alguns questionamentos que temos feito ao longo de nossas vidas.

Em 2013 dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, mostraram a existência no território nacional de 56 milhões de pessoas que não completaram o Ensino Fundamental. Em um universo de 200 milhões de habitantes, uma em cada três pessoas, acima de 15 anos, até o presente momento não teve oportunidade de concluir o nível básico da escolarização (SOARES; SILVA; SOARES, 2015, p.01).

O 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em 29 de janeiro de 2014, revela que apesar dos esforços dos últimos governos, a taxa de analfabetismo no Brasil não caiu significativamente nos últimos anos.

Ao repercutir o relatório apresentado pela UNESCO, a revista *online* Carta Capital¹⁵, na mesma data, comentou que os indicadores foram elaborados a partir da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios – PNAD, de 2011, também produzida pelo IBGE. É possível observar que houve uma ligeira queda do analfabetismo com o recuo para o patamar de 8,6% em relação ao censo de 2010. Tal índice corresponde a 12,9 milhões de brasileiros. Se nos detivermos às análises somente dos números, as histórias singulares, os dramas, os desejos e direitos vão sendo ardilosamente soterrados por entre os amontoados de índices. As vidas são invisibilizadas pelos números (CAMPOS, 2014).

Mesmo com os avanços nos períodos citados nas políticas públicas voltadas à EJA para milhões de brasileiros os direitos relacionados à educação, proclamados na

15 BRASIL está entre os dez países que concentram a maior parte do número de analfabetos. *Carta Capital*, 29 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/educacao/taxa-mundial-de-analfabetismo-cai-1-em-11-anos-mostra-relatorio-5540.html>>. Acesso em: 19 fev. 2016.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Constituição de 1988, ainda não foram garantidos. Vivemos um momento em que conquistas recentemente implementadas estão sendo extintas pelo grupo que perpetrhou o golpe de estado em 31 de agosto de 2016.

Sabemos que o ato de observar os índices não promove o encontro com os dramas humanos neles escondidos, todavia invocá-los é uma maneira de nos comprometer contra o sequestro dos direitos fundamentais. “É já uma tomada de posição em relação ao outro *escondido* por entre os interstícios das planilhas” (CAMPOS, 2014, p. 154). Segundo Álvaro Vieira Pinto (1991, p. 97) “o que os índices, curvas e gráficos revelam, são essencialmente fatos sociais, que, como tais, só podem ser entendidos em profundidade quando são relacionados com seu significado humano”.

Os indicadores sociais apresentados dão mostras da desigualdade constituinte da nação brasileira. Os movimentos sociais comprometidos com a educação estão em constante luta pela garantia dos direitos desse expressivo contingente de pessoas. E ainda dentro desse quadro vivemos cotidianamente o trabalho pela reinvenção de currículos e de práticas que sejam humanizadorasno contexto da EJA.

Acreditamos que se faz necessário desconstruirmos o modelo de educação que Freire (1981) chamou de “educação bancária” (FREIRE, 1981) em busca de um projeto educativo na perspectiva dialógica, implicado com a emancipação “cognitiva, interacional e societal” (SANTOS, 1996) dos(as) educandos(as) e educadores(as). É urgente o trabalho de reinvenção do nosso modo de ser e estar na EJA com um deslocamento do lugar acostumado da teoria tradicional de currículo para um outro território que o concebe como *processo* vivido em uma relação dialógica, de constituição de sujeitos.

Tal apontamento é apresentado porque a experiência tem nos mostrado a dificuldade vivida diariamente por jovens e adultos para acessar e permanecer na escola. E quando permanecem precisam combater diferentes tipos de interdições ao seu direito à escolarização (CAMPOS, 2014).

A partir desse contexto de acentuada precariedade entendemos que não é possível continuarmos a atuar na Educação de Jovens e Adultos ignorando nossos incômodos com o modo como as políticas públicas e o currículo tem sido pensado e vivenciado. O inconformismo nos provoca a analisar os indicadores sociais. As pesquisas e os debates que realizamos apontam os dados como expressiva demonstração de injustiça social e revelam a urgência de construirmos caminhos de mudanças. No contexto atual, mais do que nunca, pensamos ser imperioso pressionar governantes no sentido de se comprometerem com a EJA como política de estado, assumindo pactos substantivos e duradouros no que tange ao seu financiamento e à formação inicial e continuada dos educadores e educadoras.

Há alguns anos tem sido intensa e em âmbito nacional a mobilização de parte da sociedade em favor da construção de políticas públicas efetivas destinadas à EJA. Os

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Fóruns de EJA¹⁶ criados em todo o território nacional dão mostras do desejo de mudança e de novas propostas para a construção de um outro projeto político pedagógico para a EJA. Este movimento passa pela discussão em torno da concepção política da EJA, do currículo, das metodologias, do modo como a vida se revela no cotidiano das práticas educativas, da organização das redes de ensino, do financiamento, das relações entre instituições e órgãos governamentais.

Anúncio: Educação Popular como inspiração, resistência e reexistência na EJA

Educação, não importando o grau em que ela se dá, é sempre uma certa teoria do conhecimento que se põe em prática.
Paulo Freire, 1982

Na primeira parte do texto realizamos denúncias sobre como o modelo econômico capitalista interfere na EJA e o quanto este modelo de “educação bancária”, ainda impregnado nas escolas e nos(as) educadores(as), contribui para que a força-regulação se sobreponha à força-emancipação. O quanto o modelo de EJA ainda está refém da lógica do capital, como denuncia Mészáros (2005).

O filósofo húngaro István Mészáros afirma na obra “A educação para além do capital” (2005) que no Ocidente o sistema educacional foi consolidado para *internalizar* nas pessoas a lógica do capital e, por isso, defende a posição de que é necessário a produção de uma *contra-internalização*, que seja coerente e sustentada, que não se esgote na negação do sistema do capital, mas vá além, buscando a construção de uma alternativa abrangente, concretamente sustentada ao que já existe. (MÉSZÁROS, 2005, p.56).

Como entendemos que a história é um campo de possibilidades, neste trabalho realizamos alguns anúncios. Compreendemos a Educação Popular como prática política gestada no seio das lutas populares, forjadas em ambientes de disputas ideológicas e de espaço de sobrevivência na sociedade. Este modo de pensar e viver a educação carrega no interior de sua ação no mundo a *vontade de liberdade*.

“Ora, pensar a *educação popular* obriga a uma revisão do sentido da própria educação” (BRANDÃO, 1986, p. 12).

A compreensão e a demarcação da educação como direito também é fruto da luta empreendida por diferentes grupos populares espalhados pelo Brasil e por toda a América Latina. Um marco importante desse paradigma teórico pode ser expresso no título e no conteúdo de uma obra seminal de Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido*.

Ao estudar essa obra Ernani Maria Fiori afirma:

16 Maiores informações sobre debates em curso no país acessar o endereço eletrônico do Fórum EJA Brasil:<<http://www.forumeja.org.br/>>.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

En sociedades cuya dinámica estructural conduce a la dominación de las conciencias, *la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes*. Los métodos de opresión no pueden,矛盾oriatamente, servir a la liberación del oprimido. En esas sociedades, gobernadas por intereses de grupos, clases y naciones dominantes, *la educación como práctica de la libertad* postula necesariamente una *pedagogía del oprimido*. No pedagogía para él, sino *de él*. Los caminos de la liberación son los del mismo oprimido que se libera [...] En un régimen de dominación de conciencias, en que los que más trabajan menos pueden decir su palabra, y en que inmensas multitudes ni siquiera tienen condiciones para trabajar, los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican, masifican y dominan. En esa situación, los dominados, para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla. Aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás, es un difícil, pero imprescindible aprendizaje: es *la pedagogía del oprimido*” (FIORI, 1973, p. 9 e 26).

A concepção de uma educação para a liberdade, obviamente não é defendida pelos grupos hegemônicos, que tentam, com suas teorias pedagógicas inculcar o *lugar de pertencimento* aos que não fazem parte desses grupos. Porém, nessa mesma sociedade de classes, nos mesmos espaços onde se produz a legitimação da ordem vigente, também se apresentam as contradições, as brechas por onde se produzem as ideias e práticas contra hegemônicas. Pensarmos a educação como um espaço/tempo de possibilidades é uma opção dos educadores e educadoras que trabalham pela transformação social:

Quero partir da certeza de que ela é um direito e uma tarefa histórica de pessoas humanas simples como nós, e da imensa maioria das pessoas até hoje excluídas, como o povo. Quero partir da ideia de que, longe de qualquer fundamentalismo pedagógico, cabe também à educação a responsabilidade de abrir as portas da mente e do coração, e de apontar horizontes de construção partilhada de sociedades humanas mais humanizadas. Isto é: para além do capitalismo (BRANDÃO, 2002, p. 22).

A Educação Popular está impregnada do compromisso com a “leitura do mundo”, de sua problematização, de identificação dos sonhos de emancipação que transbordam das vidas dos esfarrapados do mundo e dos que comungam desse sonho (CAMPOS, 2010). Por isso a aproximação das vidas dos sujeitos, das suas histórias, de seu lugar de pertencimento, é fundamental na construção de trabalhos dialógicos, construídos em espaços humanizados, não hierárquicos, nos quais o cuidado se manifesta.

Viver a Educação Popular na EJA é uma opção política e uma forma de reinventar a escola para além da lógica do capital, pois o diálogo e o reconhecimento dos “saberes de experiência feito” (FREIRE,) carregam em si o germe potencial de transformação das vidas em contextos situados.

Segundo Brandão (1984, p. 11),

pela primeira vez, entre muitos tropeços e atropelos, mas sem meias-verdades, procurava-se pensar a educação às avessas e associá-la de fato a um tipo de prática descaradamente política, a que se acostumou chamar, de lá para agora, de *libertação popular*. Aquele foi o começo do tempo da

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

transformação da ideia e da prática de uma *Educação de Adultos* inocente, vinculada a programas de *Desenvolvimento Comunitário* aparentemente despolitizados, logo a serviço da política oficial de dominância, numa *Educação Popular* cuja teoria, desde Paulo Freire, faz a denúncia dos usos políticos da educação opressora e cuja prática converte o trabalho pedagógico do educador em favor do trabalho político dos subalternos, vinculado aos movimentos populares e às práticas de classe.

Na Educação Popular o *outro* adquire centralidade e não os programas destinados a domesticar ou “capacitar” para o trabalho, ao contrário, os planos de curso clamam pela contextualização, que é construída a partir das demandas da vida:

A *educação popular* lida com rostos que tornam o seu rosto, entre tantos outros, popular. Ao escolher ir aos que ficaram à margem, ao convocá-los ao círculo de diálogo e não à monotonia das carteiras em filas silenciosas, o educador desta escolha aprende a viver a sua realidade. Ao dizer aos seus estudantes que digam o que pensam para que daí algo se construa da maneira mais solidária possível, o educador popular aprende a lidar, com o mistério do outro [...] (BRANDÃO, 2002, p. 43).

A Educação Popular é uma inspiração teórica e vivencial, mas é também um sonho que pode ser vivido em nossas práticas de reinvenção da EJA. Paulo Freire escreveu um texto inspirador chamado “Educação: o sonho possível” (1982), no qual afirma: “Esta coerência vai crescendo na medida, sobretudo, em que a gente descobre outra obviedade que é a seguinte: não é o discurso, a oralidade, o que ajuíza a prática, mas ao contrário, é a prática quem ajuíza o discurso” (1982, p. 98).

Somos seres de relação. Essas relações estabelecidas no âmbito das práticas pedagógicas podem nos lançar nesse movimento de reinvenção da EJA, no diálogo com os sujeitos demandantes dessa Educação de Jovens e Adultos. Através da escuta, da partilha, em comunhão, podemos construir espaços de humanização e de contra-internalização da lógica excludente.

Amorosamente Paulo Freire vai dizendo que “o sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos” (FREIRE, 1982, p. 100).

Nesta partilha que trazemos procuramos encontrar os espaços livres a serem preenchidos! Podemos compreender a Educação Popular como um desafio para a democratização da EJA e de toda a escola pública:

pois a escola defendida como direito, por meio de uma histórica luta da classe trabalhadora, também vai se constituindo, como instituição socialmente produzida, em um espaço de luta entre a reprodução das desigualdades sociais e a produção de possibilidades mais democráticas. O conjunto de acontecimentos cotidianos, em que se entrelaçam atração e repulsa, possibilidades e obstáculos, expressa a ambivalência com que se tece a complexidade de suas práticas. A escola está constituída por desejos opostos por ser lócus de produção e legitimação de conhecimentos, valores e práticas

Jornadas

**"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos".
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

sociais; espaço trama com os sujeitos e processos que ali se entrecruzam, se interpelam, se interpretam, enfim, dialogam e se confrontam nos espaços liminares de suas várias fronteiras (ESTEBAN, 2007, p. 12).

Ao chegar ao final desse trabalho podemos afirmar que viver a EJA como Educação Popular é um sonho possível, pois como afirmou Freire

Se é possível obter água cavando o chão, se é possível enfeitar a casa, se é possível crer desta ou daquela forma, se é possível nos defender do frio ou do calor, se é possível desviar os leitos de rios, fazer barragens, se é possível mudar o mundo que não fizemos, o da natureza, por que não mudar o mundo que fazemos, o da cultura, o da história, o da política (FREIRE, 2000, p.98).

Referências

- BRASIL está entre os dez países que concentram a maior parte do número de analfabetos. *Carta Capital*, 29 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/educacao/taxa-mundial-de-analfabetismo-cai-1-em-11-anos-mostra-relatorio-5540.html>>. Acesso em: 19 fev. 2016.
- Brandão, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da Educação Popular*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- _____. *O que é educação popular?* São Paulo: Brasiliense, 1986.
- _____. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Campos, Ana Maria de; PachaneE, Graziela Giusti. Vamos fazer da nossa vida uma obra de arte? *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 2, p. 173-190, 2010. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/13557/14010%3E>>. Acesso em: 15 set. 2016.
- Campos, Ana Maria de. Histórias contidas e nem sempre contadas na formação de jovens e adultos. 2014. 392p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000939987&opt=3>>. Acesso em: 15 set. 2016.
- Esteban, M. T. Educação popular: desafio à democratização da escola pública. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a02v2771.pdf>>. Acesso em: 15set. 2016.
- Fiori, Ernani Maria. Aprender a decir su palabra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. 8. ed. Buenos Aires: Siglo XXI: Tierra Nueva, 1973, p.9-26.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *O educador: vida e morte, escritos sobre uma espécie em perigo*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- _____. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- Freire, Paulo; Nogueira, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em Educação Popular*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- Garcia, Pedro Benjamim. Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: Brandão, Carlos Rodrigues (Org.). *A questão política da Educação Popular*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 88-121.
- Góes, Moacyr de; Cunha, Luis Antônio. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- Mészáros, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura – UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos. *EFA Global Monitoring Report*. Paris, n. 11, 2014. 56 p.
- Pereira, Dulcinéia de Fátima Ferreira. *Revisitar Paulo Freire: uma possibilidade de reencantar a educação*. 2006. 209f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UNICAMP, Campinas, 2006.
- _____. Educação de jovens e adultos e educação popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou a ausência delas. *Revista Eccos*, São Paulo, vol. 9, n. I, p. 53-74, jan/jun. 2007.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- Pinto, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 7. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- Santos, Boaventura Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luis Heron da (Org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- _____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- Soares, Leônicio José Gomes; Silva, Fernanda Rodrigues; Soares, Rafaela Carla e Silva. Educação de jovens e adultos e propostas curriculares: (re)conhecer especificidades dos sujeitos. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd, 2015, Florianópolis. *Anais eletrônicos da 37ª Reunião Nacional da ANPEd*, Florianópolis, 2015.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Trayectorias de vida y saberes del trabajo en los proyectos productivos de la Interbarrial de Esteban Echeverría.

Autoras: Cajal, Sabrina Martínez (IICE/FFyL– UBA); Pedrosa, Andrea (IICE/FFyL– UBA); Troya, Marisol (IICE/FFyL– UBA)

Contacto: sabrinayaelmartinezcajal@gmail.com, andrudedrosa@gmail.com,
marisoltroya@yahoo.com.ar

Introducción:

La presente ponencia presenta algunos de los avances del proyecto de investigación UBACyT “**Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en los movimientos sociales**”, cuyo objetivo es contribuir a la caracterización de dinámicas de aprendizaje y construcción de saberes-conocimientos a partir de algunas experiencias productivas de movimientos sociales.

La investigación que llevamos a cabo tiene como protagonista a la Interbarrial de Esteban Echeverría, una organización política y social también identificada con el nombre SERCUPO (Servicio a la Cultura popular). Este espacio está nucleado dentro del Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI). La organización es heterogénea en la composición de sus miembros. Muchos de sus integrantes provienen de países limítrofes, otros de campos situados en el interior del país, algunos son oriundos de los barrios, mientras que otros son jóvenes provenientes de las ciudades. El movimiento tiene un funcionamiento basado en el desarrollo de centros comunitarios, actividades educativas y proyectos productivos.

En este movimiento, los modos de trabajar y producir, son ámbitos de producción y reproducción de la vida, alejados de las lógicas clásicas del trabajo asalariado, pero también son ámbitos políticos y sociales que vinculan al trabajo con la lucha por el mismo y con el contexto en el que esta lucha se lleva a cabo. Los proyectos productivos entonces proponen formas alternativas y contrahegemónicas de producción que a su vez tejen una relación particular con lo pedagógico: el trabajo se vuelve principio formativo y espacio de formación en el cotidiano ya que así lo requieren las nuevas tareas y prácticas a asumir. Allí también se gestan procesos de construcción de saberes y se generan (des)aprendizajes, se apela a experiencias previas de las trayectorias personales y se transitan procesos de construcción de identidad.

En este proceso identificamos dimensiones que emergen en la intersección trabajo-pedagogía: 1) la formación en lo técnico, 2) la formación en el colectivo / lo político, y, finalmente, 3) la formación en términos subjetivos que desencadenan estas experiencias.

En esta ponencia, haremos foco en uno de los aspectos abordados a partir del trabajo de campo que realizamos con las organizaciones sociales: las trayectorias de las y los trabajadores. El tratamiento aún será descriptivo, pero las trayectorias constituyen un material de trabajo que nos permite problematizar algunos aspectos del trabajo, de la

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

producción y de los saberes construidos, identificados en instancias anteriores de esta misma investigación, a partir de las tres dimensiones mencionadas.

En nuestra investigación con la Interbarrial de Esteban Echeverría, nos planteamos distintos interrogantes que guian esta ponencia a modo de reflexiones amplias sobre sus procesos de formación para el trabajo: qué saberes previos reivindican las trabajadoras de los distintos proyectos productivos, cómo se vinculan esos saberes previos a las tareas cotidianas de los sujetos individuales y colectivos, qué relación tiene esa formación técnica con la formación política de los movimientos, la confluencia de aspectos políticos en los procesos de formación de los proyectos productivos, y la reflexión de los miembros de la organización en torno al trabajo, el valor del trabajo. En relación con estos interrogantes entendemos que la formación es una intervención política.

Pensar la formación de esas experiencias productivas en lo técnico, en lo político/colectivo y en términos subjetivos y su relación con las trayectorias subjetivas implica para nosotras conversar sobre las posibilidades y los límites que tienen estos proyectos productivos colectivos en nuestros contextos sociales en permanente definición.

A continuación abordaremos las trayectorias subjetivas de cinco trabajadoras de los distintos productivos del movimiento buscando dilucidar las cuestiones planteadas. Merece la pena mencionar que el grupo de trabajadoras abordados en esta ponencia pertenecen al productivo textil y al productivo de producción de dulces.

Las trayectorias de las trabajadoras:

La entrevistada A es una joven trabajadora del productivo textil. Es oriunda de La Paz, Bolivia. Llegó a Argentina en el año 2006 con trece años de edad, en compañía de su primo. La búsqueda de una mejora económica fue el principal motivo de su migración.

Comenzó a trabajar muy joven en el negocio de comidas que su madre tenía en Bolivia. Una vez instalada en Transradio, barrio situado al sur del Conurbano Bonaerense, empezó a trabajar como niñera de sus pequeños sobrinos. Poco tiempo después se integró a un taller de costura gestionado por una de sus primas. Dicho taller proveía de prendas a la feria “La Salada”. En este sitio trabajó durante casi cinco años, el motivo de su renuncia se debió a la alta cantidad de horas semanales que le demandaban sus encargados. En este taller aprendió los conocimientos básicos requeridos para el manejo de máquinas de coser mediante la observación y la práctica.

Esta joven además trabajó durante un corto periodo como comerciante en la feria La Salada y abandonó esta labor porque no se sentía cómoda en el rol de vendedora. Hasta el momento de la entrevista, trabajó en la cooperativa textil de la Interbarrial y en otro taller situado en Lomas de Zamora. a pesar de trabajar en un taller externo valora y prefiere trabajar en la cooperativa textil del movimiento ya que el clima

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

está marcado por el respeto y el compañerismo. Allí cumple un rol fundamental ya que es quien guía en la producción a sus compañeras menos experimentadas en el oficio.

La participación en asambleas, reuniones, cursos y demás actividades llevadas a cabo desde el centro comunitario son muy valoradas por A quien reconoce que éstas le sirvieron no solo para conocer sus derechos sino también para perder el miedo a expresarse. Gracias a su participación en la organización pudo dotar de sentido político la toma de tierras ya que considera que la misma significa respuesta a los problemas habitacionales de gran parte de la población.

Cuando se fue de Bolivia dejó sus estudios primarios incompletos. Una vez instalada en nuestro país retomó séptimo grado varias veces aunque por motivos laborales no pudo terminarlos. En el momento de realizar la entrevista, la trabajadora A estaba retomando sus estudios dentro del programa FinEs, llevado a cabo dentro del centro comunitario de la Interbarrial. La trabajadora valora que su docente es una compañera de la organización con la que tiene una relación que excede el vínculo educativo.

La entrevistada A creció sin conocer a su padre quien abandonó a su madre durante el embarazo. Pero ese no fue el único abandono que sufrieron ella y su mamá, una vez en Argentina su mamá fue abandonada ante un embarazo avanzado por quien era su pareja en ese entonces. Ante el abandono de su padrastro, A se convirtió en el principal sostén económico de su familia.

Un hecho trascendental en la vida de esta joven es la muerte de su pequeño hermano. Cuando apenas era adolescente y con una familia a cargo, su hermanito de 3 años muere en un trágico accidente. Esta pérdida fue decisiva para tomar la decisión de instalarse en Argentina y traer al resto de la familia a nuestro país. En este proceso fue fundamental el apoyo de los compañeros de la organización, quienes no sólo alivianaron cuestiones económicas sino también llenaron un vacío afectivo y acompañaron a sobrellevar la pérdida.

La entrevistada B es otra de las trabajadoras del productivo textil. En el momento de la entrevista contaba con 23 años. Nació en el campo profundo de Trópico, Cochabamba (Bolivia). Llegó a Argentina a los 16 años con su marido y el pequeño hijo de ambos que en ese entonces tenía apenas un año. Decidió venir a Buenos Aires por la imagen positiva que tiene esta provincia argentina en su país.

Dejó sus estudios primarios en sexto grado por decisión de su padre. En el momento de la entrevista estaba a pocos meses de terminar la escuela primaria y planificaba comenzar la secundaria mediante el plan FinEs llevado a cabo en el centro comunitario

A pesar de su corta edad, la entrevistada B cuenta con un arduo historial laboral. Su vida productiva comenzó cuando era niña en un kiosco familiar. Más tarde, tras abandonar sus estudios primarios, comenzó a trabajar en el campo en la cosecha de

Jornadas

**"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos".
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

coca, labor que dejó a los quince años tras quedar embarazada. Una vez en Argentina trabajó en verdulerías junto a su marido quien por la misma actividad percibía el doble de salario. Tras la separación de su marido, ella pasó a ser el único sostén del hijo de ambos. Este hecho fue determinante en la vida de Hilda ya que como consecuencia de este episodio decidió comenzar a trabajar en el rubro textil. A pesar de trabajar en condiciones paupérrimas y de sufrir humillaciones y malos tratos de parte de sus patrones, el ámbito textil le permitió obtener un mayor margen de ganancia. En la misma práctica de costura aprendió a usar varias máquinas. A raíz de sus conocimientos de costura B decidió comprarse maquinas propias, que le permiten tener un ingreso extra cuando no hay trabajo en la cooperativa.

Desde el punto de vista político la Trabajadora B reconoce la gran injerencia que tiene la organización en su vida. Ella nunca había militado en Bolivia, su primera experiencia en un espacio político fue en la Interbarrial. Reconoce que esto la ayudó a perder el miedo a expresarse y la acompaña en la defensa de sus derechos. B resalta cómo a partir de su militancia pudo tener conciencia sobre las injustas condiciones laborales a las que viven sometidos y como su participación en el productivo es considerada mucho más que un trabajo convencional, ya que la producción está guiada por la lógica de la economía social sin patrones .También resalta que a partir de los múltiples talleres tomó conciencia de que sus derechos no son disminuidos por ser extranjera. Por último, y no por eso menos importante, B reconoce haber sido víctima de violencia de género y se posiciona frente a las desigualdades de género y la violencia machista, esto impacta en su rol como madre.

Destaca el fuerte vínculo que las une a sus compañeras de militancia: Gracias a ellas no solo aprendió cuestiones estructurales y coyunturales ligadas a Argentina sino también pudo complejizar su visión sobre Bolivia. Además en la cotidianidad pudo profundizar sus conocimientos sobre la cultura de su país de origen y a pesar de las distancias inculca a su hijo elementos de las tradiciones de Bolivia.

La entrevistada C también llega de Bolivia a Argentina queriendo encontrar más calma de la que estaba viviendo. En Bolivia, tras conflictos en La Paz, vivía con miedo a una posible guerra civil. Deja en Bolivia a toda su familia y viaja con su hija de 2 años, se instalan en el Barrio Olimpo en el año 2007 donde ya estaba su marido, a los 23 años,. Hasta el momento de la entrevista, la trabajadora C tiene 3 hijos de 11 , 9 y 3 años y vive en el barrio Los Sin Techo.

Respecto a sus saberes previos, ella llega con algunos conocimientos como analista de sistemas, ya que era la carrera que en Bolivia estaba estudiando. También trae consigo conocimientos de la vida cotidiana, saberes prácticos enseñados por sus padres, como cocinar, y valores como el respeto por las fiestas tradicionales, que enseña hoy a sus hijos. Aquí en Buenos Aires aprende a coser por necesidad, ya que es el primer trabajo que le llega como oportunidad laboral. Luego, debe dejarlo por la demanda horaria y falta de dinero y se dedica a vender en la feria y hacer trabajos de limpieza doméstica. Una vez que se instala con su familia en el año 2008, se acerca a las actividades del centro comunitario y comienza a coser en los talleres que el movimiento

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

llevaba a cabo. Actualmente estudia comunicación social y radio en ámbitos del movimiento.

Una vez que se acerca al centro comunitario en el 2008, comienza a participar de distintos modos en las actividades del movimiento: organización de las meriendas para los niños, asambleas, talleres, y luego comienza a formar parte del proyecto productivo. En el colectivo del productivo aprende sobre las tradiciones, las comidas, otros saberes sobre costura que ella desconocía, y aprende sobre derechos humanos e historia. Se involucra de manera paulatina en todas las propuestas del movimiento y llega a ser delegada del barrio en Los Manzanos y luego de la Confederación de Trabajadores de la Economía Popular (CTEP). Fue tomando cantidad y variedad de responsabilidades y considera el ingreso a la organización, como un antes y un después en su vida. C no tenía experiencia como militante antes de ingresar a la organización. Allí fue adquiriendo formación política. Recibe el apoyo de su marido, sin que éste participe del movimiento.

La entrevistada D es una trabajadora de 56 años, madre de 6 hijos que vivió desde su niñez en Cochabamba, Bolivia, y tras cumplir 30 años migró al campo. Todos sus saberes prácticos fueron adquiridos en la compañía de su padre, pero cuando este fallece debe acompañar a su madre y a su tía, quienes tienen gran injerencia en su vida adulta. A sus 20 años de edad es madre de mellizas, pero reconoce solo a una de sus hijas, ya que su tía separa a las nenas y cría a una de ellas como hija propia. Su historia laboral se inicia a muy corta edad en paralelo al abandono de la escuela primaria. En la casa familiar, su tía le enseñó a coser, y es con quien hizo sus primeros trabajos a pedido. Luego de vivir en la ciudad de Cochabamba migra al campo y es allí donde aprendió acerca de cría y producción de animales y de medicina alternativa con plantas medicinales. Reconoce que en ese ambiente aprendió a valorar la tierra y cuidar la naturaleza. “*Vivir de lo que la naturaleza le da, le enseña, en cambio, en la ciudad no te da nada, no enseña nada.*” dice. Durante dos años realizó trabajos sobre alpaca para una empresa, sin recibir una buena retribución económica. Ese fue su último trabajo en Bolivia antes de llegar a Buenos Aires en el año 2007. Llegó al barrio Esperanza de la zona sur del Conurbano Bonaerense con una de sus hijas. En un primer momento trabajó en un taller en Transradio donde su jornada era de 15 hrs. Decidió dejar ese trabajo tras la falta de pago. Al poco tiempo logró conseguir trabajo en un taller textil.

Fue en esta segunda experiencia donde pudo perfeccionarse y aprender a utilizar máquinas que hasta entonces desconocía. Tras una fuerte inundación que sufrió su barrio se acercó al centro comunitario a pedir ayuda. Ese hecho significó el inicio de su participación en la interbarrial. Si bien en un primer momento asumió labores relacionados al sostenimiento del merendero poco tiempo después se sumó al productivo textil donde guía a sus compañeras. Tras la experiencia en el productivo textil, D reconoce que no podría volver a trabajar bajo las condiciones de explotación de un taller textil bajo patrón. Debido a esta decisión y gracias a la ayuda de compañeros de la interbarrial, D pudo comprarse máquinas propias con las que produce en su casa cuando el productivo carece de pedidos.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

La entrevistada D le otorga valor al trabajo cooperativo y le asigna relevancia a la necesidad de mejorar la lógica organizacional para que cada vez haya más trabajo que permita a más compañeros tener la posibilidad de trabajar en espacios colectivos que permitan aprender, y dedicar más tiempo a la crianza de los hijos. Como militante expresa su preocupación por la poca participación de los hombres en la organización y menciona la necesidad de promover su acercamiento. Reconoce que su pertenencia al movimiento la ayudó a perder el miedo y sentirse segura de sí misma, y a no temer a equivocarse.

La Entrevistada E es una trabajadora del productivo de dulceras del Barrio Remolines. Nació en la provincia de Chaco, en la localidad de Roque Saenz Peña. A la edad de 12 años empezó a trabajar luego de haber terminado los estudios primarios. Sus primeras ocupaciones fueron como empleada doméstica en la ciudad, pero también atendía la huerta y los animales, iba a buscar agua y leña y hacía pan entre los quehaceres domésticos. Para ella ha sido un hito en su vida haber conocido a su marido, tener sus hijos y sus nietos, su familia propia, a la que denomina su primer familia. Considera a los trabajadores y trabajadoras del productivo como su segunda familia, y también manifiesta que constituyen un hito en su vida porque el proyecto productivo es un espacio de apoyo, de diálogo y de lucha conjunta muy importante en su vida emocional.

Desde chica acompañó a sus padres que militaron en la Agrupación Evita haciendo rifas, organizando campeonatos de fútbol u otro deporte para juntar fondos para la medicación de los vecinos. Asimismo relata que en la zorra de su abuelo los referentes de esa agrupación tenían un escenario para hablarles a sus vecinos. Estas experiencias de solidaridad y compañerismo marcaron profundamente la entrada y permanencia en distintas formas de hacer política para la entrevistada.

En 1979 llega a San Miguel y se vincula con un concejal en una agrupación del peronismo donde se reparte comida, medicamentos, y chapas que mejoran el acceso de los vecinos a esos bienes que de otra manera no los tendrían, vinculándose con la organización de las manzaneras de la provincia de Buenos Aires. Luego se va alejando de esa forma de participación política porque de acuerdo a su pensamiento algunas personas, como los concejales, “*se rigen con una lógica oportunista que antepone sus intereses al bienestar del pueblo*”.

Luego, en 1990, se mudó de San Miguel a Esteban Echeverría. La razón de esa migración interna fue el deseo de vivir una vida mejor alejada de las drogas que cercaban las relaciones de sus hijos en San Miguel. También comienza allí, la participación en el centro comunitario, primero ayudando a hacer la merienda, la comida para los niños y luego cubriendo una suplencia para trabajar en la producción de mermeladas. En el marco de la organización termina el secundario a través del Plan FINES y se forma como promotora de salud. Pero sus saberes prácticos previos, como el cuidado de una huerta, el trabajo en el campo, buscar leña y cocinar pan, ayudan a consolidar el productivo de dulces.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

En el momento de hacer la entrevista, ella se encarga de hacer las compras para el comedor y el productivo de dulces. Busca lo más barato como la papa o la cebolla, habla con los verduleros para pelear el precio, compra los productos de limpieza y las carnes. Destaca las capacitaciones realizadas con el Estado nacional y con el Inta, en las que les enseñaron a preparar distintos tipos de dulces y mermeladas, a aprovechar al máximo los recursos y a producir nuevos.

En la organización, fue a la escuela de formación política y al campamento de jóvenes latinoamericanos, ya como promotora de salud. Asimismo participó de distintas movilizaciones por el tema del agua y la satisfacción de otras necesidades vitales. En diciembre de 2015 participó de los talleres y jornadas de formación en el país Vasco, donde tenían cubierto el alojamiento y pudieron conocer a varios productores que producen leches y quesos de vacas y chivas, yogures de cabra, huevos y chanchos. Otros productores producen verdura, hacen huerta y actividades relacionadas con ese tipo de producción, aún en pequeños lugares montañosos. Otros productores también hacen sidra y vinos. En esas jornadas pudieron formarse en el manejo de tecnologías para toda esa producción (desde las máquinas enfrascadoras hasta las máquinas etiquetadoras), cuestión que vienen charlando colectivamente para incorporar a su propia producción de dulces.

Algunas consideraciones acerca de las trayectorias

Sin perder de vista las diferencias existentes entre las trayectorias de las trabajadoras, es necesario destacar algunos puntos en común que nos ayudarán a reflexionar sobre el proceso de formación para el trabajo y su vínculo con lo político.

Podemos destacar que las trabajadoras pertenecen a las clases medias/bajas de la sociedad y provienen de Bolivia o del interior de Argentina. En general se avizora la búsqueda de progreso económico como principal motivo de la migración a Buenos Aires, pero podrían interpretarse algunos motivos de carácter subjetivo también, en algunos de las mudanzas. En algunas de las entrevistadas se ve la idealización de Buenos Aires influyendo en la decisión de migración.

Merece la pena mencionar la valoración que las trabajadoras hacen sobre sus saberes previos y cómo estos fueron resignificados tras su participación en los proyectos productivos y en la organización: en el hacer cotidiano, las trabajadoras comparten lo que saben de costura, socializan los saberes al punto que son varias las que consideran que guían y orientan a las otras, comparten recetas de comidas típicas, celebran y conmemoran las fechas importantes de Bolivia. Se puede ver además, cómo en el colectivo dan valor a los saberes previos que entonces forman parte de la crianza de sus hijos, a pesar de la distancia con su país de origen (entrevistadas “B”, “C” y “D”).

Todas las trabajadoras remarcaron la importancia que tiene el aprendizaje colectivo en la adquisición y puesta en práctica de los conocimientos requeridos para producir. A diferencia del trabajo tradicional, en donde prevalece la lógica individualista y el trabajo solitario, en la cooperativa textil el trabajo con los otros es el

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

punto de partida en la producción. Allí no prima el sentimiento individualista de resguardo personal de los conocimientos de producción sino por el contrario las trabajadoras comparten lo aprendido previamente, se prestan los insumos materiales, e intercambian modos de hacer, conformando así vínculos afectivos y un espacio agradable de producción.

Se puede advertir cómo la experiencia en la producción cooperativista es altamente valorada por las trabajadoras ya que hace que la producción no sólo sea más amena sino que les permite dedicar más tiempo a las familias y a otras actividades. Es importante destacar que todas las trabajadoras lamentan la falta de continuidad y sistematización en la producción ya que esto impide la subsistencia, obligando a que muchas de ellas realicen trabajos pequeños y discontinuos por fuera de la cooperativa o en otros casos que trabajen en talleres bajo condiciones paupérrimas. Además la falta de prolongación impide la incorporación de nuevos compañeros.

No es tan homogénea la relación que encontramos entre la formación técnica y la formación política que implica trabajar en el proyecto productivo colectivo. En algunas de las trabajadoras hay trayectorias políticas más claras, asumidas. Otras, ponen el acento más en lo afectivo. Tampoco aparecen en todas las trayectorias la reflexión acerca de la incidencia de factores políticos en sus posibilidades de formación

Bibliografía:

- Caracciolo Basco, M. y Foti Laxalde, M.P. (2003). *Economía solidaria y capital social*. Contribuciones al desarrollo local. Buenos Aires: Paidós.
- Delory-Momberger C. (2009). Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto. Buenos Aires. EFLF- CLACSO
- Escobar, A. (2003). “Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano”. En *Tabula Rasa*, Nº1: 51-86. Bogotá - Colombia
- Guelman, A. y Palumbo, M. (2014). “Dinámicas de construcción de saberes en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales”. Ponencia presentada en el II Congreso de Estudios Poscoloniales y III Jornadas de Feminismo Poscolonial “Genealogías críticas de la colonialidad”.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- Mallimaci F. y Gimenez Beliveau V. (2006) Historia de vida y métodos biográficos. En Vasilachis de Gialdino I. (Coord.) (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. Barcelona. Gedisa.
- Ouviña, H. (2015). “Educación en movimiento y praxis prefigurativa. Una lectura gramsciana de los proyectos pedagógico-políticos impulsados por los movimientos populares latinoamericanos”. En Hillert, F., Ouviña, H., Rigal, L. y Suárez, D. (comps.) *Pedagogías críticas en América Latina: experiencias alternativas de educación popular* (pp. 99-148). Buenos Aires: Noveduc.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

La formación para-en el trabajo en la escuela de Agroecología del MOCASE-VC.

Autora: Anahi Guelman (IICE-FFyL, UBA)

Contacto: anahiguelman@hotmail.com

La ponencia que se presenta forma parte de una tesis doctoral acerca de la escuela de agroecología del MOCASE-VC como ámbito de formación para el trabajo de los campesinos, que se constituye en ámbito de formación política.

La Escuela de Agroecología del MOCASE-VC comienza a funcionar a mediados de 2007. Se trata de una escuela de alternancia -1 semana de trabajo presencial en la Escuela en Quimilí y 3 semanas de trabajo en las comunidades de origen-, durante 3 años, para la formación en la producción campesina y agroecológica.

La Escuela de Agroecología fue pensada como modo de formación para el trabajo de los jóvenes campesinos en una dirección coherente con los principios de la soberanía alimentaria y la reforma agraria integral del MOCASE-VC, que delinean el *proyecto de sociedad que buscan y construyen*.

¿Formación para el trabajo o Formación en el trabajo?

La Escuela de Agroecología forma trabajadores campesinos en los ámbitos curriculares (materias) y en los espacios de formación que llamamos cotidianos, que están más organizados o son de carácter más espontáneo. En las materias lo hace a través de los contenidos pero también de la dinámica organizativa, los vínculos pedagógicos y el trabajo productivo real. En los espacios por fuera de las materias juega un papel considerable también el trabajo concreto, la organización de responsabilidades, el mantenimiento y sostenimiento de las condiciones que garantizan el funcionamiento de la cotidianeidad de la semana presencial de escuela, la convivencia misma y la participación en la toma de decisiones respecto del funcionamiento escolar.

Estos dos ámbitos (materias y cotidianeidad) actúan mancomunada y coherentemente entre sí, y lo hacen en virtud de la pertenencia al Movimiento Social que contiene y da sentido a la escuela. Por ello la orientación de la formación de trabajadores asume el rasgo de politicidad con toda explicitación y una orientación definida:

En la Escuela de Agroecología se forman los jóvenes del Movimiento como sujetos campesinos que creen en sus posibilidades, que defienden sus derechos y que se organizan para conquistarlos y defenderlos con comprensión y claridad respecto de contra quién pelean y ante quién resisten, que pueden alzar su voz, producir y decidir con otros como quieren hacerlo, colectivamente. Lo hacen a través de una práctica coherente de la participación, la autonomía, el ejercicio del derecho, la expresión, el aprendizaje, la convivencia y el **trabajo productivo real**, al mismo tiempo aprendiendo

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

contenidos en las materias que son fundamento de prácticas productivas, sociales, políticas y culturales.

El campesino para el que el MOCASE-VC forma, es el que vive en su tierra, trabaja con otros hacia la construcción de proyectos productivos colectivos que garanticen la soberanía alimentaria y en condiciones de una reforma agraria integral. Tiene saberes valiosos a los que une con tecnologías que respetan su medio para vivir dignamente de su producción. Se trata de un campesino con acceso a la tierra, a la educación, a la salud, a decidir cómo quiere alimentarse, a los caminos y a la comunicación. Se trata de un campesino que decide con otros, democrática y colectivamente como vivir. Pero para lograr esto se trata también de un campesino que se organiza en un colectivo para defender la posesión sobre su territorio, la posibilidad de vivir en él, defendiéndose de la expansión sojera, de los desalojos y defendiendo el territorio, es decir el monte, de los agrotóxicos, y del desmonte.

Tres características o concepciones se integran y yuxtaponen en el tipo de trabajo y trabajador que se forma en la escuela.

- Una concepción colectiva de trabajo: Las experiencias productivas que se desarrollan en el MOCASE-VC desarrollan lo comunitario, lo colectivo, la reciprocidad. Las familias tienen en general producciones propias, que no forman parte de los proyectos comunitarios, pero aún así, conservan el carácter colectivo familiar.

Los proyectos productivos comunitarios colectivizan las relaciones de producción, la propiedad, la toma de decisiones. Los proyectos forman parte de otro tipo de economía, que no es sólo campesina, sino que además tiene rasgos diferentes a la economía del capital. Por ello se pueden establecer vinculaciones con lo que se concibe como economía social, colectiva, solidaria, autogestiva, popular. En este sentido, se hacen colectivos también los saberes del trabajo porque es necesario compartirlos.

- Una concepción campesina de trabajo: Caracterizamos a la producción campesina como colectiva, familiar y de autosustento. Destacamos la presencia del trabajo comunitario característico de los pueblos indígenas y de algunos de sus conocimientos y saberes ancestrales en esas prácticas. Las maneras de producir del MOCASE-VC portadoras de las formas de producir campesinas buscan a través de la producción agroecológica y de redes de comercialización y consumo, ir transformando las reglas de juego y tender al comercio justo y al consumo autodeterminado a partir de la soberanía alimentaria. Desde ese punto de vista, aún dentro de los parámetros capitalistas, el trabajo colectivo, sin patrón, autogestivo, autodeterminado, que define su producción sin someterse a reglas de mercado, implica una búsqueda de resistencia y construcción económica prefigurativa también. Los parámetros de éxito también difieren de los parámetros acostumbrados por el capital. Una economía de autosostenimiento que no busca la acumulación no puede evaluarse por los parámetros indicadores de éxito del capital.

Jornadas

**"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos".
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

- Una concepción amplia de trabajo: Aglutinante de los quehaceres del sujeto en la producción de su propia vida y de su entorno, en la que todo lo que se realiza es concebido y valorado como trabajo, tanto la producción como la lucha y la organización, **tiene un importante papel pedagógico** y dota de sentido a la vida en todas sus esferas, potencia lo social al llevarse a cabo con otros, y si se realiza creativa, responsable, autónoma, participativamente permite una construcción de la sociedad en el sentido deseado y encontrar un sentido a la vida. Este modo de entender y realizar el trabajo es una característica básica de la orientación que tiene la formación de trabajadores campesinos en la Escuela de Agroecología. Por ello en esta escuela los sujetos se forman con la riqueza que implica esta concepción no acotada, construyendo saberes que exceden también ampliamente los saberes de un oficio. Y lo hacen defendiendo el derecho a la tierra, produciendo y consumiendo con una lógica otra que es precisamente de confrontación porque se opone a la concentración de la tierra que el modelo de los agronegocios lleva adelante. Estas maneras de concebir el trabajo son orientaciones de la escuela porque son las maneras en las que se desarrolla el trabajo productivo real de los campesinos y del movimiento que la Escuela de Agroecología retoma e integra, también como trabajo productivo real. Se trata de praxis que son al mismo tiempo productivas y pedagógicas, o de la potencialidad del trabajo como principio educativo.

Una orientación amplia de trabajo es formativa si se pone en acto. Ese es el sentido de una praxis, y esta compromete el hacer, el pensar y el sentir. Es desde ahí que el trabajo es principio educativo en el MOCASE-VC y en la Escuela de Agroecología y forma sujetos confrontando con una sociedad a la que quiere cambiar en el trabajo (praxis) cotidiano de la construcción de otra sociedad. Y a riesgo de ser recurrentes, esa praxis social cotidiana se da precisamente en términos materiales en la producción misma.

Por ello nos parece que en lugar de hablar de formación para el trabajo, en la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC tenemos que hablar de **formación EN el trabajo**, porque en ella hay trabajo productivo real. Este trabajo está encuadrado en relaciones sociales no capitalistas, y a su vez es parte de un Movimiento Social que le da sentido y orientación político-pedagógica a la formación.

El papel del trabajo productivo en la formación de trabajadores como sujetos integrales.

Caracterizar a la Escuela de Agroecología como ámbito de formación **en el trabajo** amerita analizar con mayor profundidad el papel de este último. El papel que juega el trabajo productivo real en la escuela nos permite hacer uso del concepto de politécnia de Marx (1873-1959), articulación entre la educación y el trabajo, a través de la cual se transmitirían los principios de la producción y sus aspectos prácticos de manera de formar hombres plenamente desarrollados y obtener medios de transformación social. La politécnia, que implicaba para Marx actividad formativa que incluyese actividad productiva, rompía con la pura contemplación sin actividad y con la limitación del trabajo manual, reunificando pensamiento y acción, trabajo manual e intelectual (Fernández Enguita, 1985). El trabajo es fundante de la formación de sujetos que puedan construir y transformar el mundo. La politécnia está lejos de ser pensada como una enseñanza profesionalizante, estrecha, ligada a las imposiciones de la

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

división del trabajo. En este mismo sentido Jesualdo utiliza una figura que resulta de interés para analizar la experiencia de la Escuela de Agroecología del MOCASE-VC: No se trata de la sombra de las cosas, sino de las cosas mismas.

Muchas de las materias de la escuela, parten de los saberes campesinos de los estudiantes, de su experiencia de trabajo en el campo. También de su experiencia de participación en el Movimiento y en las comunidades y centrales. El trabajo productivo de los jóvenes es parte y está considerado como tal en las materias de la escuela.

Por otra parte, la propia modalidad de alternancia, considera la realidad del trabajo productivo como parte del proceso escolar, por un lado, porque la escuela funciona a partir de las condiciones que el trabajo en el campo requiere: tres de las cuatro semanas del mes los estudiantes están en sus territorios trabajando. Además, porque la dinámica de la alternancia está pensada como un ir y venir entre los aprendizajes de la escuela y la experiencia de trabajo en el campo. El trabajo productivo es parte del proceso que articula la escuela. Son múltiples las situaciones en que los jóvenes se llevan de la escuela tarea a desarrollar vinculada con el trabajo en el tiempo no presencial. Y especialmente con relación al desarrollo de sus centrales y comunidades. Por último, el trabajo productivo es parte de la escuela como dato de coherencia, ya que en la medida que se pretende formar para determinado tipo de producción la escuela tiene que ser productiva en esa misma dirección.

Sin embargo, la presencia del trabajo productivo no es sólo la que se reserva a los períodos no presenciales o la experiencia que traen de la vida productiva fuera de la escuela. En la escuela también hay trabajo productivo. Y este se desarrolla en parte en algunas materias en las que se hace presente a través de la planificación de proyectos (agroecología, energías sustentables), como etapa del proceso de trabajo. Concebir al diseño, el proyecto, la planificación como parte del trabajo de los campesinos, supone la mirada acerca de un trabajador campesino, que es como parte de su identidad también un técnico, un diseñador y planificador, un político, un intelectual.

En otras materias, lo productivo es el objetivo mismo, están pensadas precisamente a efectos de constituirse en espacios productivos, en espacios de práctica que pongan en acto y funcionamiento los principios y conceptos que se trabajan. No con criterio aplicacionista, sino más bien como ámbitos que profundicen la relación teoría-práctica que se ve en el desarrollo permanente de la escuela. Se trata de las Prácticas de Campo. En ellas la vinculación con lo productivo real depende en gran medida de la posibilidad de sostener esa actividad productiva durante las 3 semanas en que los estudiantes no están en la escuela. Cuando esto sucede, la actividad que se realiza forma parte de un proceso productivo real, concreto y entonces en estos talleres se plantean problemas a resolver que son formas de resolución de actividades productivas reales. Cuando en las prácticas de campo existe esta vinculación con el trabajo productivo real, hay claridad de lo que se hace, hay sentido, hay desafío, hay aprendizaje. Suele verse trabajo colectivo en las instancias de Prácticas de Campo y de hecho también se establece relación con el trabajo que los jóvenes desarrollan en las comunidades.

Algunos ejemplos clarifican lo que sostenemos: Las horas de Práctica de Campo en

Jornadas

**"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos".
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

huerta y en carpintería tenían dificultades que parecían relacionadas con la falta de continuidad de esta tarea entre las semanas presenciales de escuela: no había podido ser cuidada la huerta y no se pudo trabajar, en carpintería no tenían una propuesta clara, no se entendía el sentido de la actividad, los estudiantes no parecían entusiasmados.

En cambio en apicultura y en la actividad en la fábrica de dulces había interés, había sentido, había desafío, había aprendizaje. Lo que había atrás de estos dos talleres o actividades, era trabajo productivo real, sostenido entre las semanas de agroecología.

Las actividades que se proponen, cuando están vinculadas al trabajo productivo desafían al hacer y al pensar. Permiten pensar, calcular, diseñar, como en el ejemplo, que propone pensar cómo construir una cocina según las condiciones existentes (no hay gas, no hay luz, no hay agua) cocinar dulces de manera más económica y menos forzada. Se ponen en juego acá la invención, el ingenio, la capacidad del pensamiento, los saberes de matemática y física, las posturas ante el medio y la agroecología. Desafío y complejidad que parecen impensados si el trabajo campesino no es pensado desde la concepción amplia que hemos desarrollado.

El sentido de las Prácticas de Campo es el que asume el trabajo productivo real, la posibilidad de ser actividad teórico-práctica, síntesis, praxis en la que el trabajo materializa su capacidad de ser principio educativo. Es decir, su capacidad de formar sujetos articulando el esfuerzo físico, el intelectual, lo social, lo individual, lo económico, lo cultural y lo político. Si nos remitiésemos sólo a las horas de Prácticas de Campo no podríamos sostener que la escuela forma EN el trabajo en primer lugar porque sería un espacio acotado y recortado. En segundo lugar porque es un espacio que tiene dificultades para llevarse adelante a partir de las condiciones diferenciales de la producción real en las semanas no presenciales, que modifican el estado de la producción al momento en que los jóvenes se encuentran con ella. El trabajo productivo real requiere del conocimiento del orden natural, de la explicación de los fenómenos de la naturaleza, de la técnica, y también requiere del conocimiento de un orden social, legal que lo regula o condiciona como trabajo. Como actividad teórico práctica integra el conocimiento del orden social y el orden natural. De este modo el trabajo proporciona los primeros elementos de una intuición del mundo liberada de explicaciones mágicas o naturalizadas, base para una concepción histórica y dialéctica del mundo (Frigotto, 1998), o como la llamamos anteriormente para la comprensión del mundo. Por ello cuando el trabajo es real y por tanto principio educativo y no un artificio o recurso didáctico, va más allá de la producción y permite analizar el proceso productivo que se va haciendo, sus condiciones, y la propia vida a su alrededor. En ese análisis o a partir de él es que puede entonces desarmarse y reconstruirse el proceso, las condiciones, la propia vida. Es en este punto en el que el trabajo colabora con la comprensión del mundo.

La articulación entre trabajo productivo y su análisis nos permite hablar de praxis: La praxis excede la consideración de una articulación entre teoría y práctica, porque es una práctica transformadora, es construcción que tiene como uno de sus componentes al saber y también a la práctica, pero que incluye además aspectos existenciales como el miedo y la alegría (Kosik, 1967) y aspectos psíquicos como la imaginación radical creadora

Jornadas

**"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos".
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

(Castoriadis, 1990.1999), que hacen síntesis en esa construcción. Para Marx la praxis transformadora de la realidad le da direccionalidad a la historia. Se trata de una práctica consciente, fundamentada de transformación de la realidad. Por lo tanto es práctica, es fundamentación, pero también voluntad.

En términos de Castoriadis (1990.1999) la praxis es una actividad lúcida, un hacer que apoyándose en saberes fragmentarios y provisorios (porque la misma actividad hace surgir saberes nuevos), busca la autonomía del otro individual o social. La pedagogía es, o debería ser una praxis que mueva a ese proceso de ser autónomo. Las materias y sus contenidos, para Castoriadis, sirven para desarrollar la capacidad de aprender, descubrir, crear. En la Escuela de Agroecología, y particularmente en las materias vinculadas a la producción, la praxis pedagógica y la praxis productiva se integran y potencian, colaborando con el proceso transformador y con la formación de sujetos que aprenden, crean, construyen, descubren, fundamentan, en una producción que es al mismo tiempo material y simbólica. A su vez, el trabajo productivo real es trabajo en sentido amplio. Retomando a Kosik, si se tratase de la mera técnica y la manipulación de la naturaleza, de actos y conductas, no podríamos hablar de práxis. Las características del trabajo productivo concebido en sentido amplio son los que otorgan a esta formación direccionalidad transformadora, proyecto de futuro y al mismo tiempo autonomía a los sujetos.

Por eso podemos hablar de tres dimensiones de la formación que se lleva adelante en la escuela que también son sinérgicas y coherentes entre sí y se separan a los fines del análisis ya que forman parte de un sujeto trabajador campesino en el que estas dimensiones están integradas:

- **La formación técnico-productiva agroecológica**

La escuela hace mucho hincapié en la producción agroecológica, recuperando los saberes y experiencias de los jóvenes campesinos, problematizando aquellos que responden a formas de producción que van contra esta postura de cuidado de la tierra y profundizando aquellos que están en su línea. Dos tipos de características son de mucho interés en la formación técnico-productiva: Las que se refieren a los aspectos que hacen a la concepción, planificación y gestión del trabajo y las que implican la integración de saberes tradicionales con los nuevos, provenientes de los desarrollos científicos y tecnológicos de la CLOC, la Vía campesina, los universitarios que colaboran individual o colectivamente con el Movimiento, las organizaciones que también lo hacen como Arquitectos sin fronteras.

Es a todas luces imposible separar la dimensión técnico-productiva de la dimensión política, porque el posicionamiento con que se encara lo técnico-productivo es de hecho político.

- **La formación identitaria**

La pertenencia y la identificación son parte de los objetivos que la escuela se propone. La convivencia, tiene un importante papel al respecto. El encuentro con los jóvenes con quienes se comparten problemas, formas de pensar, cultura y luchas resulta potente en este sentido. Pero la identidad está fuertemente construida alrededor del reconocimiento como trabajadores campesinos.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Para De la Garza Toledo (2005) la amplitud en la concepción del trabajo es condición también de la formación de trabajadores laboralmente amplios. Lo tomamos también para afirmar que el mundo del trabajo no es el único mundo de la vida que influye en la constitución de identidades subjetivas y de Movimientos Sociales. Hay presiones estructurales, mediaciones subjetivas, significaciones culturales que juegan su papel en la conformación de identidades. Sin embargo, algunos de los aspectos que él mismo toma para pensar la amplitud del trabajo, como las interfases entre trabajo y no trabajo, el problema de la reproducción, la especificidad de cada trabajo dada por la articulación de este proceso de producir con determinadas relaciones sociales amplias con relaciones de poder, de interés, de influencia, culturales y los límites entre trabajo y no trabajo que dependen de las concepciones sociales dominantes, son particulares en el trabajo campesino. Entre otros aspectos resulta difícil hablar del “mundo del trabajo” campesino porque ese mundo no constituye una interfase tan separada del resto de la vida y de la reproducción familiar y en segundo lugar, en el caso del Movimiento porque trabajo y organización política también se solapan y eso es precisamente parte de lo que configura la amplitud de la concepción de trabajo. Por lo tanto, las interacciones y experiencias de los otros mundos de la vida que influyen en la constitución de identidades, las presiones estructurales, las significaciones culturales, coinciden, coadyuvan y se potencian en el Movimiento y en particular en el caso de los jóvenes, en la escuela.

Los campesinos comparten problemas, espacios de relaciones sociales y enemigo. Por lo que los campesinos y los jóvenes estudiantes de la escuela en particular, aún cuando construyen permanentemente sus identidades subjetivas individuales, desarrollan un fuerte espacio de identidad y pertenencia con el Movimiento.

En virtud de la amplitud de una concepción de trabajo que se mezcla con la vida misma, de compartir los problemas, los enemigos, algunas de las soluciones a los problemas, reales o proyectadas, es que sostenemos que los procesos identitarios y de pertenencia e identificación, son fuertes en el Movimiento y que la escuela contribuye en gran medida con el desarrollo de las identidades de los jóvenes campesinos como campesinos militantes del Movimiento, como sujetos laborales ampliados a los que el sentido del trabajo les pertenece.

- La formación política

Efectivamente los saberes de la agroecología, (así como los de la soberanía alimentaria y la reforma agraria integral) son saberes posicionados que requieren para ser apropiados y comprendidos, la lectura crítica del contexto político económico. Los jóvenes estudiantes de la escuela viven el contexto de concentración del modelo del agronegocio y sus consecuencias. En el Movimiento en general y en la Escuela de Agroecología en particular, hacen el análisis crítico de ese contexto y construyen saberes que permiten visualizar la especificidad de la problemática de la tierra y del modelo en el contexto particular de Santiago del Estero y a su vez, que la problemática de la tierra cruza el país y el continente.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

El trabajo productivo real, como ya vimos, juega un importante papel para que la formación política no sea discursiva sino que arraigue en las propias condiciones de vida, de trabajo y en su análisis.

La formación como trabajadores campesinos toca los aspectos de lo que significa el trabajo colectivo, el trabajo autogestivo, el trabajo sin patrón. Pero aún cuando la lógica de relaciones de trabajo que construyen no es la del capital-trabajo, en el Movimiento y en la escuela en particular, resulta clara la confrontación de clase. Los campesinos luchan contra el “empresario”, contra “el capitalista” que es quien viene por sus tierras, quien pretende su desalojo y desarraigo, que fumiga con agrotóxicos, que los enferma y hasta los asesina. Las consignas del Movimiento así como el lenguaje instalado en el cotidiano por el Movimiento lo manifiestan con esos términos.

Si bien la formación política es parte de la cotidianidad del Movimiento y no es particular o específica sólo de la escuela, en esta se consolidan posiciones, se desarrollan, comprenden y aprenden saberes que analizan lo político concebido en su dimensión más amplia.

Uno de los aspectos que más se trabaja en torno a la formación política es el derecho campesino en el marco de los derechos humanos. La perspectiva del derecho es parte del modo en que en la escuela estructura la formación porque, a su alrededor se construye la posibilidad de originar conocimiento y conciencia para la lucha por la transformación.

Lo colectivo además hace a la formación comunitaria como parte de la formación política en tanto que desplaza el interés individualista a intereses colectivos y solidarios. La tensión entre estos dos tipos de intereses nos permite mirar la dimensión identitaria como dimensión de identificación y pertenencia de los sujetos a un colectivo. Los jóvenes entonces parecen ir Enriqueciendo sus procesos de identidad como trabajadores campesinos miembros de un colectivo que les permite ampliar los sentidos de ser trabajadores campesinos, constituyéndose como sujetos que construyen una sociedad que a su vez buscan transformar, por el hecho de ser parte de un Movimiento político y al mismo tiempo de ser parte de una escuela que los forma En el trabajo.

Bibliografía

- Antunes, R. (2005). *Los Sentidos del trabajo*. Ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo. Buenos Aires: Herramienta Ediciones.
- Domínguez D., (2012) Recampesinización en la argentina del siglo XX. En: *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 11 N° 1. Escuela de Psicología. Pontificia universidad de Valparaíso. Chile.
- Caldart, R. S. (2001). O MST e a formaçao dos Sem Terra: o movimiento social como principio educativo. En Gentili P & Frigotto G. (comp). (2001). La ciudadanía negada. Políticas de Exclusión en la educación y el trabajo- Buenos Aires. Miño y Dávila
- Castoriadis, C. (1990). Psicoanálisis y política, en *El Mundo Fragmentado*. Montevideo: Nordan Comunidad.
- Castoriadis, C. (1999) *La institución imaginaria de la sociedad*. Vol. 1 y 2. Buenos Aires: Tusquets editores.
- De La Garza Toledo, E. (2005). Del concepto ampliado de trabajo al de sujeto laboral ampliado. En De la garza Toledo, E. (comp.). *Sindicatos y Nuevos movimientos Sociales en América Latina*. Buenos Aires:

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Colección Grupos de Trabajo CLACSO. Disponible en:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/sindi/intro.pdf>

- Fernández Enguita, (1985). *Trabajo, escuela e ideología*. Marx y la crítica de la Educación. Madrid: Akal Universitaria.
- Gramsci A. (1985). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Hogar del Libro
- Gramsci, A. (2009). *Los Intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Jesualdo, S. (1974.) *La escuela politécnico-humanista: escuela del futuro*. Buenos Aires: Losada.
- Kosik, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo
- Lazzarato, M. y Negri A. (2001). *Trabajo inmaterial. Formas de vida y producción de subjetividad*. Río de Janeiro: DP & Editora.
- Marx, K. (1873-1959). *El capital*. Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica.
- Meszaros, I. (2008). *La educación más allá del capital*. Buenos Aires: Siglo XXI. CLACSO
- Puiggrós, A.; Gagliano, R. y otros (2004). *La Fábrica del Conocimiento. Los Saberes Socialmente Productivos en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sennett, R. (1998, 2005). *La corrosión del carácter*. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Ed. Anagrama, 8^a edición.

Jornadas

**"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos".
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

La construcción del sujeto político en las organizaciones sociales de base, desde la experiencia de proyectos de extensión universitaria.

Autoras: Tucci, Cristina Tucci; Peluso, Natalia y Garrido, Denisse (APPEAL-IICE-UBA)

Contacto: mcristinatucci@yahoo.com.ar, nataliapeluso@gmail.com, den.garri@yahoo.com.ar

Introducción

Este trabajo relata una experiencia que se desarrolló en el territorio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires entre los años 2012 y 2015, por acuerdos entre el equipo del Programa de investigación APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina) - con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA) -el CIDAC (Centro de Innovación y Desarrollo Productivo) de la Facultad de Filosofía y Letras de la misma Universidad y diversas organizaciones sociales, con el apoyo de la Secretaría de Extensión Universitaria de la UBA¹⁷.

Estos proyectos de extensión universitaria se iniciaron con un interés acerca de las experiencias de educación popular llevadas adelante por las organizaciones sociales en el territorio, preocupación que se reconfiguró luego de las primeras charlas con los actores protagonistas para concentrarse en el objetivo principal de los tres proyectos: indagar acerca del proceso de constitución de sujetos políticos en las organizaciones sociales. Para ello, se diseñó un dispositivo metodológico que fue modificándose en el proceso.

Se trata del trabajo realizado con las organizaciones y con los estudiantes¹⁸

¹⁷ Se trata de los sucesivos Proyectos UBANEX “La educación popular en el siglo XXI. Sistematización de experiencias y formación de educadores populares en contextos de vulnerabilidad” (4ta Convocatoria 2011/2012), “La educación popular en el siglo XXI. Sistematización de experiencias, historia oral y formación de educadores populares.” (5ta Convocatoria 2012/2013), “La educación popular en el siglo XXI: hacia la construcción de un relato colectivo con las organizaciones sociales” (6ta Convocatoria 2013/2014) y los créditos de trabajo de campo e investigación “Experiencias de educación de jóvenes y adultos y educación popular en el contexto de los nuevos populismos latinoamericanos (2003-2011). Abordajes desde una perspectiva etnográfica”, llevados a cabo en 2014 y 2015 en el marco del PICT - 2012-2817 “Educación de jóvenes y adultos y educación popular en el contexto de los nuevos populismos latinoamericanos (2003-2011)”.

Los proyectos estuvieron dirigidos por la Dra. Lidia Rodríguez, los UBANEX fueron co-dirigidos por la Lic. Sofía Thisted, y el equipo docente estuvo conformado, entre otros, por Peluso, Natalia; Tucci, María Cristina; Nazar, Isabel; Garrido, Denisse; Zysman, Ariel; Fernández, Mónica; Mercado, Belén; Abbritta, Ariadna y Marengo, Roberto.

¹⁸ A lo largo de estos años, han participado en los proyectos UBANEX muchos estudiantes. Queremos mencionar en particular a Ríos, Marianela; Belossi, Jazmín; Gruszka, Maia y Nin, María Luz. En el marco del proyecto de créditos de campo e investigación para la carrera de Ciencias de la Educación (UBA) participaron también los estudiantes Barros, Victoria; Cossio, Cinthia; Bottamedi,

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

que, en diferentes instancias, momentos y niveles de compromiso participaron de este proyecto. En este sentido, sus concepciones acerca del barrio, el territorio, los sectores populares, la militancia, la extensión, entre otros, se fueron transformando.

La ponencia se organizará sobre cuatro ejes, que responden al proceso de la experiencia realizada. Primero, ubicamos el trabajo de construcción de una problemática particular. Luego, describimos el camino metodológico y el trabajo de campo. Finalmente, señalamos las conclusiones. A fin de preservar la identidad de los entrevistados, se utilizan seudónimos.

Sobre la categoría de educación popular

Existe en América Latina una larga tradición de “educación popular”, que pone en evidencia el carácter polisémico del concepto. Lo encontramos en autores tan opuestos como Simón Rodríguez y Sarmiento: articulado a un proyecto emancipatorio en el primero, fundamentado en una lógica civilizatoria y colonialista para el segundo. A principios del nuevo milenio somos sin embargo más bien herederos de la propuesta freireana, donde educación del pueblo se vincula de modo directo a un proceso emancipatorio.

Estas definiciones acerca de qué es la educación popular han sido objeto de estudio del equipo APPEAL¹⁹ (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina) desde sus comienzos en la década del 80.

Asumiendo el riesgo de simplificar, pero en favor de la claridad, podemos sostener de modo un poco sucinto que dicha categoría, a lo largo de los años y los diferentes proyectos de investigación, ha sido utilizada principalmente de dos modos. Por un lado, como categoría *empírica* al considerar experiencias de educación popular a todas aquellas que se enuncien a sí mismas como tales. Esta forma de utilizar la categoría incluye en su interior experiencias de lo más variadas y diversas, que dan cuenta de las luchas por la apropiación de su sentido.

Johanna; Osorio, Carolina; Campero, Silvina; Rodriguez, Paola; Tamayo, José Luis; Mazzanti, Natalia; Zapacosta, Leonardo; Secco, Rina y Veiga, Carolina.

¹⁹ Fundada en 1981 por Adriana Puiggrós y Marcela Gómez Sollano en la Ciudad de México, APPEAL nació como un programa de investigación en teoría, historia y política educativa latinoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ya en Buenos Aires, en 1985 se radicó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Desde ambas universidades APPEAL se dedica a la producción de conocimiento pedagógico y la formación de becarios, docentes e investigadores. Desde la Asociación Civil, Appeal se ha dedicado y se dedica actualmente al asesoramiento educativo a instituciones y gobiernos internacionales, nacionales, provinciales y municipales, así como a la formación y capacitación de docentes de todos los niveles del país. Vincula de ese modo, en forma permanente, el trabajo académico y la investigación con la intervención y el diseño y desarrollo de políticas.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Por otro lado, como categoría *conceptual*, hay para nosotros una serie de definiciones o características que la educación popular asume que posiblemente no incluya a todas aquellas experiencias que se enuncian a sí mismas de esta forma. En este sentido, sin aspirar a cerrar un debate complejo, señalamos algunas características que desde nuestra perspectiva tiene la educación popular alternativa (Rodríguez, L. 2013)⁴:

1. Respecto del sujeto pedagógico, una educación popular alternativa se dirige a todos, y no solamente a los grupos vulnerables. En ese conjunto, reconoce la especificidad del sujeto pedagógico latinoamericano como oprimido, gestado en la matriz político cultural colonial. Frente a un modelo que supone la asimetría del vínculo pedagógico, en la educación popular alternativa los lugares de educador-educando son ocupados por los mismos sujetos individuales y colectivos, de modo intercambiable.
2. Respecto de los conocimientos/saberes, se considera que incluso aquellos pertenecientes a la cultura dominante deben ser transmitidos, en el marco de proyectos emancipatorios. La jerarquía del conocimiento científico se considera socialmente construida. Se valoran los saberes de las culturas subordinadas (del trabajo, la salud, la lucha, etc.).
3. La pedagogía recupera aquí su dimensión política, pero a la vez se diferencia de ese registro. Se focaliza en los procesos de formación de sujetos en términos de su empoderamiento individual y colectivo. Cobra centralidad el proceso emancipatorio.
4. Lo común se construye como una novedad creada a partir del aporte de un colectivo heterogéneo, en vínculos de negociación y lucha (en un marco democrático). El ámbito pedagógico es el lugar de creación de ese espacio de todos en términos de producción y transmisión de saberes.
5. Respecto de la escuela pública, el estado y la sociedad civil, la educación popular alternativa promueve la transformación de la escuela pública a partir de su articulación con la dimensión de lo popular.
6. Respecto de la formación para el trabajo, se postula la centralidad de la política sobre una lógica autónoma de la economía. La formación para el trabajo tiene como principal objetivo la producción-transmisión de saberes socialmente productivos.

Este estudio de diversas experiencias de educación popular llevó al equipo de APPEAL a pensar una serie posible de tendencias que, sólo para enumerarlas sin entrar en el detalle de sus características son: liberal, conservadora, asistencialista, transformadora, latinoamericana- emancipatoria.

El presente artículo narra el trabajo realizado por el equipo durante los últimos tres años en el área de extensión universitaria y la preocupación constante por pensar la cotidianidad de la experiencia desde la educación popular, no solo como enunciado sino como forma de construir conocimiento.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

El abordaje metodológico y la construcción de una problemática

Al iniciar estos proyectos de extensión, delimitamos que el proceso de indagación y construcción tomaría elementos, estrategias metodológicas y técnicas de investigación de la perspectiva cualitativa, en particular de la *perspectiva etnográfica*. Se propuso recuperar la mirada de los actores sobre su propia experiencia, para realizar una devolución y promover una dinámica de producción de conocimientos colectiva.

La elección por la perspectiva etnográfica se fundamenta en que la misma permite recuperar e incorporar en la descripción y el análisis la visión de los sujetos acerca de los procesos sociales en los que se hallan inmersos. Esta perspectiva otorga una importancia sustantiva al trabajo de campo y una consideración central al proceso de recolección de datos no disociada del trabajo de análisis. Según R. Guber, las diferentes instancias de la investigación se van definiendo a medida que avanza el conocimiento recíproco entre el entrevistador y sus informantes claves durante el trabajo de campo ya que, de esa manera, se construyen tanto el conocimiento como la herramienta para alcanzarlo. Así, la entrevista es tanto una herramienta de recolección de información como también una instancia de producción de datos y de análisis (GUBER, R. 2004).

Durante el transcurso de estos proyectos el trabajo de campo se ha ido modificando debido al fortalecimiento del vínculo con las organizaciones. El primer paso para comenzar a trabajar fue el acuerdo formal entre los referentes o responsables de cada organización o espacio y la dirección del proyecto. En esta instancia, se delimitaron las actividades y se delinearon algunos objetivos generales que nos permitieron darle un marco a la tarea. A lo largo de estos años, se ha establecido relación con la Organización Social y Política Los Pibes en La Boca, espacios del Movimiento Evita en Barracas (años 2012 y 2013), luego con la Asociación Civil La Fábrica: emprendimiento productivo y cultural en Avellaneda (años 2013 y 2014), y con Villa Inflamable y Comuna 15 (año 2014).

Con estos acuerdos establecidos se comenzó con el trabajo de campo, que involucró a diferentes actores de las organizaciones (referentes de áreas o secretarías, responsables de actividades, militantes de base, etc.) con distinto nivel de responsabilidad y participación, y también a diferentes actores dentro del equipo, estudiantes, docentes, y graduados recientes de diferentes carreras de la facultad de Filosofía y Letras de la UBA (licenciados en Ciencias de la Educación, Antropólogos y licenciados en Filosofía).

A tres años de comenzado el proyecto, podemos decir que la construcción del vínculo entre los diferentes actores fue la tarea más ardua y compleja, pero esto (y más que ninguna de las otras tareas) garantizó y garantiza el compromiso y esfuerzo por el trabajo compartido.

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

“Comprender el entramado de las organizaciones, su funcionamiento, jerarquías, etc. sigue siendo una tarea en cada una de las visitas al barrio. El acercamiento ha estado, por momentos, atravesado por miradas sobre los universitarios y su rol en la sociedad. Varias veces nos hemos preguntado si tenemos algo para aportar a sus tareas, aun específicamente en el campo de la educación popular. En parte nuestra presencia se asocia a una evaluación sobre sus prácticas que son parte del imaginario existente sobre la Universidad”²⁰ relataba uno de los miembros del equipo al finalizar el primer año de proyecto, reflexionando no solamente sobre la construcción de vínculos con la organización sino con las propias prácticas de extensión. Cuando los estudiantes llegan al territorio, se reabren las preguntas del proyecto para cada uno de modo personal: ¿A qué vinimos?, ¿qué tenemos que observar?, ¿cuánto podemos participar de las actividades?, ¿ahora qué hacemos?

Teniendo en cuenta que el trabajo que desde la Universidad pusimos en marcha es compartido con y tiene un anclaje fundamental en los sujetos que conforman las organizaciones sociales, el vínculo con ellos se ha basado en la producción conjunta de conocimiento en torno a la sistematización de estas experiencias.

Estas organizaciones, dentro de sus particularidades y sus propias “historias de vida”, tienen en común un origen que se remonta entre la década del ‘90 y la crisis social y económica desatada en el año 2001, y encuentran un momento de reestructuración hacia el 2003-2004, momento en que con apoyo del Estado se inicia un proceso de reorganización del campo popular, que se encontraba atomizado luego de más de diez años de políticas neoliberales. Asimismo, las identidades de estas organizaciones tejen un cierto entramado común a partir de un similar análisis político del momento histórico contemporáneo y ciertos valores sociales y políticos que aúnan sus prácticas en contextos diversos.

Entonces, nos parece indispensable comenzar presentando, brevemente y por esta misma razón, inacabadamente, a las organizaciones que participamos de este trabajo de extensión:

El Movimiento Evita es una organización social que se origina en los movimientos piqueteros de trabajadores desocupados, tomando como sujeto de su organización actual a los trabajadores precarizados (entendiendo que ese sujeto “piquetero” hoy ya no es desocupado, pero sus condiciones de informalidad en el mundo del trabajo lo siguen dejando a los márgenes). “Ir por lo que falta” es el eje articulador del discurso de los militantes de esta organización.

²⁰ Peluso, Natalia (2013) “Prácticas de Extensión Universitaria. El relato de una experiencia desde la mirada de los estudiantes” en *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Appeal.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

La organización social y política “Los Pibes”, por su parte, surge a partir de exigir respuestas a las necesidades básicas desde la organización popular y, desde el anclaje territorial, desarrollan una gran variedad de emprendimientos y proyectos: el comedor, la Cooperativa Textil Federal, la Cooperativa de Vivienda (CO.VIL.PI.), y la radio FM Riachuelo.

En el año 2012, nos pusimos en contacto con los militantes del Movimiento Evita que participan del Centro Cultural El Conventillo, en Barracas y del Centro Cultural La Loma y del Comedor Maná del Cielo, ubicados dentro de la Villa 21-24. Entre otras actividades y talleres, en estos espacios se llevan a cabo clases de apoyo escolar los fines de semana, de las cuales tuvimos oportunidad de participar. A este espacios concurren niños, niñas y jóvenes del barrio, frecuentemente a realizar tareas escolares y, en otras ocasiones, a participar de actividades recreativas. A través de observaciones participantes de esas clases y talleres y entrevistas realizadas a los principales referentes territoriales que sostienen dichas actividades, se evidenció que las mismas intentan combinar el apoyo con ofrecer momentos de reflexión con los chicos y chicas que concurren, de manera que no se trate solamente de “ir a hacer la tarea”.

Estos espacios también dan lugar, en muchos casos, a que se acerquen vecinos y vecinas a compartir sus problemáticas específicas referidas a la escolaridad, la vivienda y el acceso a la alimentación. Allí se abrieron debates sobre los niños de sectores populares y la escuela pública, educación popular y escuela pública, la escuela secundaria y los jóvenes del barrio, qué saberes son necesarios para sostener los apoyos escolares e incluso sobre los múltiples sentidos que en estos espacios se articulan más o menos explícitamente.

Con Los Pibes, el acercamiento a los diferentes espacios y a los militantes nos permitió ubicarnos como equipo en el clima de trabajo, militancia, discusión y sociabilidad de la organización. A través de entrevistas realizadas a integrantes de la CO.VIL.PI. Y a responsables de la operación y contenidos de programación de la Radio Riachuelo, avanzamos en un mayor conocimiento de la historia de la organización, sus propósitos y las problemáticas que encuentran en el camino de la construcción colectiva y popular, pensando en la formación del sujeto político.

“Los Pibes” está integrado por hombres y mujeres (organizados por núcleo familiar) de todas las edades, desocupados y desocupadas, en su mayoría residentes del barrio de La Boca y barrios aledaños. En sus propias palabras, algunos de los objetivos de la organización son la realización de actividades tendientes a promover la participación comunitaria y el desarrollo de la inserción social a través de proyectos participativos de comunicación y educación popular; promover estudios y propuestas de inserción laboral; elaborar y promover planes habitacionales; llevar adelante una política de formación profesional, entre otros.

Por otra parte, en el año 2013, comenzamos a articular con el trabajo territorial llevado a cabo por la Asociación Civil “La Fábrica, emprendimiento Productivo y

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Cultural”, con sede en la Ciudad de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires. La sede de nuestros encuentros fue el Instituto del Pensamiento Argentino y Latinoamericano (IPAL), inaugurado en 2009, donde los trabajadores debaten ideas y organizan encuentros culturales con la participación activa del Movimiento Evita. En aquellos encuentros, la propuesta en torno a la sistematización de experiencias se transformó, además, en una intención de construir colectivamente un relato sobre la historia de la organización.

Los integrantes de “La Fábrica” se constituyeron como organización político social en los años ‘90, nucleando a desocupados excluidos de las necesidades básicas. El 1º de mayo de 2002, este grupo de desocupados decide recuperar un edificio donde antiguamente funcionaba una fábrica de productos cosméticos que, bajo la política de desindustrialización y privatización del menemismo, había dejado en la calle a más de 300 trabajadores. A partir del 2003 se suscriben al programa Manos a la Obra del Ministerio de Desarrollo Social de Nación, lo que permitió refaccionar el edificio recuperado e instalar maquinarias para llevar adelante proyectos de cooperativas de trabajo. Hacia el 2008 con un crédito de Fuerza Solidaria del Banco de la Provincia de Buenos Aires se realiza la compra del inmueble, llegando en la actualidad a incluir, con el acompañamiento del Movimiento Evita, a 300 trabajadores y alrededor de 800 cooperativistas pertenecientes a 12 cooperativas asociadas al complejo productivo.

Los militantes del Movimiento Evita también realizan trabajo territorial en Villa Inflamable, Avellaneda, con quienes comenzamos a vincularnos en el año 2014. Villa Inflamable es un barrio alrededor de una refinería en Dock Sud, que reúne los avatares que implica intentar vivir en condiciones inhabitables: tanto las lagunas que rodean el barrio como el suelo se encuentran altamente contaminados y esto genera, por tanto, las terribles consecuencias para la salud de las familias que allí viven. En este barrio, en la casa de una vecina militante, se dan clases de apoyo escolar, clases en el marco del Plan Fines, se reparten bidones de agua potable, se brinda la copa de leche y se asesora a los vecinos sobre cuestiones relativas a planes sociales, asignaciones, trámites de DNI, entre otras tantas actividades. La vinculación con el Movimiento les permite a su vez a los vecinos llevar sus reclamos “hacia afuera” del barrio. Los estudiantes participantes junto con el equipo docente tuvimos oportunidad de recorrer Villa Inflamable y entrevistar a integrantes de la organización, además de participar de actividades de apoyo escolar, refacción de viviendas y encuentros vecinales.

Por último, en los años 2014-2015 también tuvimos contacto con el trabajo realizado por el Movimiento Evita Comuna 15 en “el Playón” emplazado en el barrio de la Chacarita. Este barrio, lindante con la estación Federico Lacroze del ex ferrocarril Urquiza, comienza a la altura de las calles Fraga y Palpa y ocupa las dos hectáreas donde antes funcionaba una playa de maniobras del ferrocarril. Sus construcciones de ladrillos tienen entre cuatro y cinco plantas. El barrio no cuenta con cloacas, agua potable, luz eléctrica y asfalto y por parte del Gobierno de la Ciudad no existen planes para su urbanización. Allí, en el Playón, tuvimos oportunidad de

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

conocer y entrevistar a los jóvenes militantes (de entre 19 y 21 años) que llevan adelante actividades de apoyo escolar y un taller de murga con los chicos y chicas del barrio.

A lo largo del trabajo articulado con estas organizaciones, la tarea que en un primer momento se había planteado de modo general como de “sistematización de experiencias”, teniendo en cuenta nuestro interés en trabajar sobre el proceso de constitución de sujetos políticos, comenzó a orientarse más concretamente hacia un punto particular de interés de las organizaciones y nuestro como equipo referido a los procesos pedagógicos que se dan de diversos modos al interior de las organizaciones: la posibilidad de constitución del sujeto político, cuáles son los obstáculos que se presentan en la formación de ese sujeto y cuáles los elementos que contribuyen a su formación.

La formación categorial: en torno a las formas de construcción del sujeto político

A través de un proceso colectivo de análisis y formación categorial a partir de las distintas entrevistas, pudimos aproximarnos a los modos de involucramiento de los sujetos en la organización social de la que son parte.

La preocupación por cómo se transmite la formación, la información, los procesos históricos por los que se han ido constituyendo como organización social, su vinculación con el territorio y el entramado social dio lugar a una de las primeras categorías que comenzamos a trabajar, la de **transmisión**, que permite mirar a la organización como experiencia pedagógica.

El proceso de transmisión no sólo involucra los saberes prácticos de trabajo, de desarrollo de las actividades que cada integrante realiza en los espacios de las cooperativas, talleres o áreas de responsabilidad, sino que también remite a los saberes de la “militancia”, aquellos que permiten involucrar a los “nuevos militantes” en un proceso histórico compartido, como señala una de las entrevistadas: *“Yo los conocimientos que siempre tuve fueron (...) la cocina. Entonces formé parte de lo que en ese momento era pastelería, era hacer tortas, hacer bizcochitos, hacer alfajores. (...) Y a medida que uno va creciendo y también la organización siempre te da la oportunidad de buscar otra manera. Entonces fui parte también de la administración, organizar el momento en que salíamos a las marchas, organizar a la gente, formar parte de eso. Nosotros teníamos que organizarnos porque a veces éramos tantos que había que cuidar que volviéramos todos”²¹.*

En los relatos a los entrevistados se trató de indagar la forma en que fueron incluidos en la organización, cómo se incorporaron, cuáles fueron sus trayectorias personales y

²¹ Entrevista a Juana realizada en el año 2012. Los nombres que aparecen a partir de ahora en el presente artículo han sido modificados para preservar la identidad de los entrevistados.

Jornadas

**"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos".
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

políticas antes de sumarse y como fueron modificando su participación y grados de responsabilidad en el transcurso del tiempo. La categoría transmisión aparece así articulada a la de **formación** en las distintas entrevistas que se realizaron. Se trata de dos procesos que se manifiestan conjuntamente. La formación hace referencia a la construcción de un pensamiento común y nos permite identificar diferentes dimensiones al interior de la categoría.

Por un lado la **formación hacia el interior del movimiento u organización**, en el sentido de formación política, aparece referida a aquellos espacios donde se desarrollan las asambleas, las mesas de conducción, donde el conocimiento se distribuye de unos a otros y adquieren información sobre economía, política, derechos, capacitación sobre programas o asignación de recursos por parte del Estado: Fines, Argentina Trabaja, entrega de DNI, PRO.GRE.SAR, Asignación Universal por Hijo, etc. Así lo señala una de las entrevistadas: “*se entendía que todos nos teníamos que formar políticamente y entender la política, la situación en la que estamos. Porque de nada sirve que yo pelee por tener un trabajo, (...) si no lo acompaña con una política, no lo voy a poder sostener...*”²²

y compartida también por una joven militante: “*siempre estamos repensando cómo trabajamos y para eso nos sirven los espacios de charla y formación que tenemos...La formación no parte de leer un libro sino de discutir lo que hacemos, de la práctica cotidiana.*”²³

También podemos hablar de **formación de los vecinos y el barrio**. Se trata no solamente de ser conocido en la comunidad o sumar a los vecinos, sino también de fomentar en el territorio la participación para transformar la realidad concreta como sostiene una militante: “*este año fue un año dedicado al crecimiento de la militancia de base, a la vinculación con el territorio, a crear nuevos espacios y eso hizo que todos tuviéramos que crecer y empezar a vincularnos más colectivamente.*”²⁴

La experiencia de lucha compartida constituye un ámbito para la formación interna, personal y también de vínculo con los otros para intervenir y modificar la realidad: “*nosotros no venimos acá dadivosamente a hacer cualquier cosa. Nosotros queremos un cambio social. Y eso es a lo que apuntamos y a lo que vamos: a construir poder popular. Y para construir poder popular, ellos mismos son los que tienen que ser protagonistas de lo que sucede. Entonces, al ver que uno tiene la posibilidad de participar en la organización de los propios vecinos, eso es lo que a uno le da el impulso para seguir*”²⁵.

²² Entrevista a Virginia realizada en el año 2012.

²³ Entrevista a Susana realizada en el año 2013.

²⁴ Entrevista con Romina realizada en el año 2013.

²⁵ Entrevista a Lucía realizada en el año 2012.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Por último, la **propia formación**, que interpela a los sujetos sobre sus propias trayectorias personales. Incorporarse a la organización para satisfacer una necesidad básica de supervivencia, conseguir bolsones de alimentos, adherir a un programa de trabajo, o bien para “dar una mano” o “hacer algo por el otro”, son algunos de los primeros acercamientos a las organizaciones. Sin embargo, esta primera forma de inserción luego va transformándose en una participación con mayor compromiso y alejada del asistencialismo, como señala un joven del Movimiento Evita:

“Uno a veces empieza con la idea de hacer una militancia social, pero para direccionar esa militancia social tiene que haber una cuestión política o ideológica de fondo.”²⁶

Se produce un momento de ruptura y salto cualitativo en la experiencia personal que los lleva a sumarse a un horizonte de construcción política colectiva.

En estrecha relación con la propia formación, trabajamos sobre la categorización de los **procesos de inserción e integración** de los militantes a las organizaciones. En los sus relatos, algunos jóvenes manifiestan que el interés inicial que los llevó a acercarse a la organización estuvo ligado a “lo social”, a través de brindar clases de apoyo escolar o asistir en actividades solidarias. Aparece así un primer momento en el cual lo social es concebido como algo separado de lo político y la militancia partidaria, pero que luego muta hacia la descripción de un proceso personal por el cual diluyen esa división. Las **dimensiones política y social** constituyen un núcleo significativo en sí mismo, pero que atraviesa gran parte de las restantes conceptualizaciones. Como dice una joven: *“yo empecé con actividades muy concretas como dar apoyo escolar, nadie me exigía nada, ni que participe en otras actividades, pero después por un poco de curiosidad empecé a participar más, en otras responsabilidades colectivas.. Y eso también fue un aprendizaje de ir viendo de qué se trataba la militancia.”²⁷*

Pasar de atender a necesidades específicas y coyunturales, para luego tomar conciencia de que la tarea que realizaban en el territorio debía tener un sentido de organización política que la contuviera.

En otras trayectorias, la proximidad espacio-temporal con experiencias de organización y protesta se constituye en un antecedente que despierta su interés y contribuye en su formación, pero hay asimismo un proceso o algún punto de inflexión en la historia personal y nacional a partir de lo cual deciden su inserción dentro de la organización. Ese momento se caracteriza por un cambio en la perspectiva sobre el alcance y la potencialidad de sus acciones, que los motiva a construir vínculos territoriales.

²⁶ Entrevista a Juan realizada en el año 2012.

²⁷ Entrevista a Magalí realizada en el año 2013.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Existen también casos en que los integrantes llegan a insertarse a través de un familiar: “*la verdad es que me fui dando cuenta que mi vieja apostó que se podía cambiar; desde abajo, desde muy pequeño, desde cosas muy grandes pero desde abajo, siempre con la gente desde abajo. Y probé, me sumé; y al día de hoy soy parte. Y estoy orgulloso de ser parte.*”

Entonces, encontramos por lo menos dos generaciones vinculadas a la organización, con diferentes motivaciones iniciales. La primera generación eligió participar por necesidad, y a partir de ahí comienza a visualizar distintas perspectivas de crecimiento personal. La segunda generación entra de modo menos angustioso, generalmente por vínculos familiares, pero también por deseo de realizar trabajo social, por encontrar un nuevo proyecto de vida en la experiencia de los mayores, e incluso atraídos por la “estética” exterior del lugar que llama la atención en el barrio.

De todos modos, en cualquiera de los casos está presente – y se transmite – que la organización da respuesta a sus problemas en la vida cotidiana: representa una opción laboral, resuelve la comida familiar, les permite conseguir una vivienda, y es un lugar de contención.

La militancia reclutada en la base, en el barrio, se vincula en un primer momento con la organización más fuertemente en el sentido de solucionar un problema o satisfacer una necesidad. En este aspecto, es diferente de los voluntarios universitarios quienes están deseosos de militar, pero tienen sus necesidades resueltas.

Después del proceso de **inserción**, esto es, de haber tomado la decisión de acercarse a una organización social, identificamos un proceso de **integración** a través del cual los sujetos van participando regularmente en proyectos, capacitaciones, asambleas, jornadas, etc., es decir, comienzan a “ser y sentirse parte” de una organización. Surgen, entonces, deseos, preguntas y experiencias que pasan a constituir hitos en sus biografías y, a la vez, impulsan aprendizajes y les permiten configurar nuevos horizontes.

A partir de la curiosidad, el deseo o la necesidad que los llevó a vincularse con la organización social, cada uno comienza a construir y fortalecer relaciones con otros participantes, con la gente del barrio y con otras organizaciones con las que establecen lazos; así como también con los espacios que habitan y recorren. En palabras de una de las entrevistadas de la organización Los Pibes: “*Después se fue dando que a medida que uno va formando parte, también va viendo la misma organización que uno puede más, entonces te incentiva a meterete en otras cosas*”²⁸

²⁸ Entrevista a Rocío realizada en el año 2012.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Con el correr del tiempo, los sujetos se involucran de manera más o menos consciente, y van asumiendo responsabilidades mayores. Así, la organización se vuelve parte de la vida cotidiana, no como una obligación sino, en el caso de los entrevistados, a la manera de una elección de vida. Como expresa una militante: “*El año pasado capaz yo como más venía, de forma más discrecional: clases de apoyo escolar venía siempre, o para poner mesa tal día voy, no voy. Y hoy en día lo dimensiono de otra forma. De repente va ocupando más espacio la militancia; pero nos pasa a todos, es así. Es como que empieza a hacerse parte pilar de la vida cotidiana de uno. Porque las responsabilidades van cambiando también*²⁹. ”

El relato de los entrevistados da cuenta de una transformación subjetiva que se produce a través de su integración en las organizaciones. La necesidad de “hacer cosas por uno mismo o por el otro” deviene en un mayor compromiso político en la organización, vivenciado como un “crecimiento” político, de toma de decisiones y de empoderamiento de sus militantes.

En este sentido, el proceso de integración a la organización está regido por una dimensión pedagógica en la medida que conlleva la transformación de subjetividades, e implica un nuevo compromiso vivencial y afectivo muy importante. Es posible, asimismo, establecer un paralelismo entre la integración de los sujetos en las organizaciones sociales y la integración de la organización social en el barrio o territorio sobre el que influye. Y esta integración se produce a través del trabajo territorial.

La categoría *trabajo territorial* aparece ligada, por un lado, en cuanto *trabajo*, a la generación de propuestas concretas de actividades o a acciones efectivas y, por otro lado, en cuanto *territorial*, a un barrio o comunidad en particular. La palabra *territorial* es la que le aporta así su especificidad, ya que es el barrio y la gente que allí vive lo que se está mirando y con los cuales se busca construir vínculos de empoderamiento. Esta relación no es unilateral sino que genera un ida y vuelta con el barrio que, dependiendo del momento y la situación, a veces implica ir puerta por puerta, vecino por vecino, y otras tener un espacio físico que ofrezca actividades de interés y esté abierto a las consultas y necesidades de la gente. Por medio del *trabajo territorial* se busca generar un lugar de referencia al que los vecinos puedan recurrir al tiempo que se apropien de él. Y en ese apropiarse, se vuelven ellos mismos promotores de acciones vinculadas al *trabajo territorial*, a la organización y al compromiso militar.

De esta manera, el trabajo territorial aparece diferenciándose tanto del asistencialismo como de la militancia universitaria. Es notable en las entrevistas la demarcación entre *militancia en territorio* y *militancia universitaria*, donde la

²⁹ Entrevista a Juana realizada en el año 2013.

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

universidad no es entendida como un territorio más a militar, sino que “*La universidad es rosca; y el territorio es la realidad.*³⁰”

En este sentido, si bien plantean que ambas militancias deberían vincularse y que “*estaría bueno fusionar las dos cosas, lo intelectual con el territorio*³¹”, reconocen particularidades y lógicas distintas, propias de cada una de ellas.

Asimismo, diferencian la militancia dentro de la organización del asistencialismo, explicitando el carácter político de su accionar. Por ejemplo, en relación a los vínculos que establecen con los vecinos manifiestan: “*Que no sean uno más; que todos sepamos los nombres. (...) Porque ahí sí que entrás en asistencialismo, y no es lo nuestro.*³²”

En esta línea, su búsqueda no se limita a ofrecer clases de apoyo escolar y merienda para los chicos, sino que buscan generar un espacio de contención para la gente del barrio, al cual puedan acudir en cualquier momento y donde sean escuchados. Así, la constitución identitaria de los espacios se enmarca en un proyecto político más amplio, cuyo horizonte es la constitución de poder popular y la generación de trabajo. Esta finalidad se ve reflejada tanto en la forma de “llegada” al barrio o conformación de la organización, como en la co- construcción de los distintos espacios y vehiculización de las demandas sociales. También se visibiliza en la participación e incorporación de la gente del barrio a las organizaciones sociales.

Algunas reflexiones finales (provisorias)

El trabajo continúa, fortaleciendo el vínculo con los actores en territorio y con el grupo de estudiantes que se va involucrando de modo progresivo. Pensando en algunas reflexiones provisorias, inconclusas, en primer lugar señalamos que el sujeto de la organización no es homogéneo. Distinguimos diversos planos que sintéticamente pueden ser:

- “destinatarios”, los que se acercan por necesidades insatisfechas. Estos compañeros no siempre sostienen el mismo discurso ideológico que la organización, pero mantienen vínculos de solidaridad fuerte.
- “voluntarios”, que se acercan para cumplir un deseo o vocación militante o social, pero tienen sus problemas básicos resueltos en otro lado.
- “dirigencia”, conduce desde una perspectiva política macro.
- “jóvenes”, que son también recién llegados.
- “históricos”, que estuvieron en la estructuración inicial de la organización y están en situación de legar ese proceso.

³⁰ Entrevista a Virginia realizada en el año 2012.

³¹ Entrevista a Victoria realizada en el año 2012.

³² Entrevista a Rodrigo realizada en el año 2013.

Jornadas

“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Entre esos diversos grupos surgen acuerdos, tensiones, encuentros, y diversidad de vínculos que enriquecen la dinámica de la organización.

La dimensión pedagógica de la tarea de la organización surge constantemente como una preocupación central, en términos de la formación de sujetos, aunque no siempre esta tarea se plantea de modo explícito como “educativa”. En el sentido común instalado, ese campo se reduce a lo escolar. La idea del colectivo es muy fuerte como un imaginario, una direccionalidad en la construcción, pero requiere ser trabajada constantemente como una referencialidad clara en el presente.

En fin, la organización tiene como uno de sus ejes centrales una tarea pedagógica, ese aspecto atraviesa todas las categorías, no solamente la que se refiere concretamente a procesos de formación. En ese sentido, la organización ha cumplido, según los testimonios de sus militantes, las siguientes tareas o aspectos:

- les ha permitido aumentar su autoestima.
- ha reconocido sus saberes
- les enseñó a “expresarse”, a hablar, les dio una voz.
- la organización aparece muy activa, incentivando a crecer
- le da un espacio para ese crecimiento, de modo constante

Desde el relato, su importancia es más por su impacto en la vida personal que por su vínculo con la política macro.

Una de las dimensiones en que se plantea esa problemática se ubica, para los sujetos con mayor formación e historia de participación, en términos del vínculo entre lo social y lo político, que es uno de los ejes de preocupación de las organizaciones. ¿Se trata de un “pasaje” de un plano al otro, o una “ruptura”? En todo caso, ¿cuáles son las especificidades de esos dos registros discursivos?

En otra perspectiva de análisis, señalamos que de los relatos surgen ciertos momentos significativos, desde la propia historia de la organización. Este punteo es preliminar, requiere ser más trabajado. No fue un punto de interés en la organización del trabajo de campo, por ello una ubicación más clara requeriría nueva recopilación de información. Por ejemplo, marcan momentos históricos en las organizaciones ciertos momentos como la pelea por la comida en los ‘90, la “deserción” de algunos compañeros cuando logran mejoras en sus condiciones personales de vida, los quiebres generacionales entre los que han sostenido las luchas y los jóvenes que reclaman su lugar.

Por último, siendo la cuestión de los procesos de transmisión al interior de las organizaciones un núcleo central, la “experiencia” es una perspectiva que permite a la organización repensar sus prácticas, tensionando aquello reflejado en el análisis del trabajo de campo con el registro conceptual. Las situaciones límite, como puede ser para la Argentina los momentos de diversas crisis político-económico-social que afectan la posibilidad misma de sobrevivencia de amplios sectores, afectan la posibilidad de ponerla en palabras, en la medida en que tienen dificultad para ser

Jornadas

**“Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos”.
25 y 26 de Octubre de 2016. IIICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

significadas. Sostenemos que la dimensión pedagógica de las organizaciones tiene un núcleo central en ofrecer los ámbitos para que esas situaciones puedan ser procesadas, simbolizadas, y que la dimensión política en la formación de sujetos tiene un punto central en ese sentido.

Bibliografía

- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós
- Peluso, N. (2013). “Prácticas de Extensión Universitaria. El relato de una experiencia desde la mirada de los estudiantes” en Rodríguez, Lidia (coord.) ET. AL. *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Appeal.
- Rodríguez, L. (2013). “La elección categorial: alternativas y educación popular” en Rodríguez, Lidia (coord.) ET. AL. *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina*. Buenos Aires: Appeal.

Jornadas

**"Educación y trabajo de jóvenes y adultos a lo largo de la vida. Investigaciones y estudios acerca de las políticas, los sujetos y las experiencias en la educación de jóvenes y adultos".
25 y 26 de Octubre de 2016. IICE- Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.**

Bloques temáticos

Educación de jóvenes y adultos y movimientos sociales
Coordinación: Anahí Guelman

Educación y formación para el trabajo
Coordinación: Natalia Herger

Formación y práctica de educadores de jóvenes y adultos
Coordinación: Lidia Rodríguez

Políticas, programas y experiencias
Coordinación: Esther Levy

Procesos de enseñanza y aprendizaje
Coordinación: Marcela Kurlat

Sujetos, biografías y trayectorias
Coordinación: Sandra Llosa

Comité Científico
Silvia Llomovatte, Directora del Programa Sociología de la Educación-IICE/UBA
Graciela C. Riquelme, Investigadora Principal del CONICET, Directora del Programa Educación, Economía y Trabajo, IICE/UBA
María Teresa Sirvent, Investigadora Principal de CONICET, Directora del Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela-IICE/UBA

Comité Organizador
Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectivas en América Latina- IICE/UBA,
Lidia Rodríguez,
Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela-IICE/UBA, Sandra Llosa
Programa Educación, Economía y Trabajo, IICE/UBA, Natalia Herger
Programa Sociología de la Educación-IICE/UBA, Anahí Guelman y Esther Levy

Coordinación Ejecutiva: Marcela Kurlat (IICE), Jorgelina Sassera (PEET-IICE)

Correo electrónico: jornadasjovenesyadultospeet@filo.uba.ar

Sede de la organización: Programa Educación, Economía y Trabajo
CONICET-PEET-IICE-UBA/FFyL
Pian 480, Piso 4 Oficina 2 (por rampa), Ciudad Autónoma de Buenos Aires,
Teléfonos: 4432-0606/1883 int. 205.
Correo electrónico: edueco@filo.uba.ar.